

Dans toutes les langues : RÉUSSIR À L'ÉCOLE QUAND ON NE MAÎTRISE PAS LE FRANÇAIS



Préface

L'école de la République garantit le droit à l'éducation à tous les enfants présents sur le territoire métropolitain ou en Outre-mer, sans distinction de nature ethnique, religieuse, linguistique ou culturelle, conformément à la Convention internationale des droits de l'enfant et à la loi française.

Qu'en est-il en réalité pour les enfants et adolescents allophones? Le rapport de l'UNICEF France *Dans toutes les langues : réussir à l'école quand on ne maîtrise pas le français* dresse un précieux état des lieux. Il prend acte des avancées récentes permises par les lois de 2013 et 2021 et par le remarquable travail effectué par les équipes de terrain. Mais le rapport de l'UNICEF met aussi en évidence de nombreux points de vigilance devant une situation qui n'est pas toujours satisfaisante. C'est tout l'intérêt des propositions qui visent à donner une réalité effective aux droits de tous les enfants allophones et pour mettre fin aux discriminations dont peuvent être victimes ces populations vulnérables.

Des progrès sont attendus dans les modalités d'inscription de ces jeunes dans les écoles et les établissements scolaires. L'UNICEF France pointe également le fait que les élèves allophones d'âge maternelle ne font l'objet d'aucune évaluation linguistique, et n'accèdent à aucun dispositif de soutien particulier. Les élèves allophones de plus de 16 ans peuvent certes être accueillis, mais disent les textes officiels, « autant que faire se peut » ! En outre, les possibilités d'accueil ne sont pas toujours adaptées et situées à une distance raisonnable du domicile. Il faut aussi évoquer l'engorgement des cellules d'accueil, les délais d'affectation et la non prise en compte des élèves allophones dans les effectifs globaux des établissements. Voici donc quelques premières marges de progression bien identifiées.

Est également perfectible le cadre pédagogique de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers que sont les élèves allophones. Ces élèves ont besoin d'un climat de bienveillance et de sécurité, indispensable à l'apprentissage du français de scolarisation. La difficulté langagière ne définit pas l'élève : la prise en charge de l'élève doit donc se faire dans sa globalité. En pratiquant une approche pédagogique inclusive, en prenant

en compte les compétences acquises ailleurs, dans d'autres langues et dans d'autres contextes, l'école favorise l'intégration la plus rapide possible des élèves allophones. Il convient également de permettre à davantage d'enfants d'apprendre dans leurs langues premières régionales, par exemple en développant l'enseignement bilingue immersif des langues régionales ultramarines.

Mais on ne peut favoriser la réussite scolaire et, au-delà, la réussite éducative de ces jeunes, sans une solide formation initiale et continue de tous les personnels. Nous disons bien de tous les personnels car la réussite des élèves allophones implique, au-delà des seuls enseignants de Français langue seconde, tous les membres de l'équipe pédagogique. Or, le rapport de l'UNICEF France rappelle que, selon l'OCDE, les enseignants français se sentent très peu préparés à enseigner en milieu multiculturel ou plurilingue¹. Les enseignants sont certes attachés à leur liberté pédagogique mais ils ont besoin, pour concevoir leur enseignement, de formation, de conseils, d'outils professionnels, notamment pour l'évaluation des élèves. Là encore les manques et les propositions d'évolution sont bien identifiés par le rapport de l'UNICEF France.

Soulignons enfin que la présence dans nos écoles et établissements scolaires des enfants et adolescents allophones est une richesse pour tous au sein du système éducatif d'abord, et de notre nation ensuite. Leur scolarisation réussie est certes un enjeu majeur pour leur intégration future mais les élèves allophones permettent un accueil de l'altérité qui désamorce les toujours possibles représentations xénophobes et ségrégatives malheureusement à l'œuvre dans notre société.

— Jean-Paul Delahaye

Inspecteur général de l'Éducation nationale honoraire, ancien directeur général de l'enseignement scolaire.

¹ – OCDE, *Étude TALIS sur la formation initiale des enseignants*, janvier 2018.

Rédaction :

Céline Hein, UNICEF France

Contributions :

Corentin Bailleul, UNICEF France ; Mathilde Detrez, UNICEF France

Remerciements :

Enseignantes UPE2A et UPE2A qui ont accepté de témoigner
Jean-Paul Bachelot, Conseiller « Éducation et droits de l'enfants », DIHAL

Laurent Brisset, Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR)

Jean-Paul Delahaye, Inspecteur général de l'Éducation nationale honoraire

Sophie Lapaian, Formatrice Académique EANA 1^{er} degré ;

Virginie Rubira, Inspectrice de l'Éducation nationale responsable du CASNAV, et l'équipe du CASNAV de Toulouse

Frédéric Miquel, Inspecteur d'Académie responsable du CASNAV de Montpellier

UNICEF France : Sarah Ben Smida, Solveig Blanc, Marie Caballina,

Lucile Grosjean, Louise Lambert-Muyart, Jodie Soret

Association École Enchantée

UNICEF France

Association loi 1901 reconnue d'utilité publique

3 rue Duguay Trouin 75006 PARIS

www.unicef.fr et www.myunicef.fr

Illustrations : Sophie Raynal, premoitesyeux.fr

Design graphique : Lucille Botti, graphicplume.fr

Septembre 2024

Sommaire

— page 7

Introduction

1.



— page 10

Le cadre juridique et réglementaire relatif à la réussite éducative des élèves allophones en France

- La réussite éducative des élèves allophones à l'aune des conventions internationales ratifiées par la France — 11
- La réussite éducative des élèves allophones à l'aune du Code de l'éducation — 13
- Les dispositifs prévus pour l'accueil des élèves allophones en France — 14
- La place des langues premières des élèves allophones à l'école — 17

2.



— page 23

L'expérience scolaire des élèves allophones dans l'hexagone et dans les Outre-mer

- Qui sont les enfants allophones ou plurilingues en France ? — 24
- Des données particulièrement lacunaires sur les performances scolaires des élèves allophones en France — 26
- Dispositifs d'accueil des élèves allophones : des difficultés variées dans l'accompagnement vers la réussite éducative des élèves — 27
- Soutenir l'ensemble des droits de l'enfant dans une approche concertée avec les acteurs en dehors de l'école — 38

3.



— page 41

Être instruit dans sa langue première favorise-il la réussite éducative ?

- La place donnée aux langues premières des élèves à l'école en France — 42
- Éclairages de la recherche et préconisations internationales sur l'enseignement bilingue immersif — 47

4.



— page 54

Recommandations

- Améliorer l'accès aux dispositifs permettant d'aller vers le français — 55
- Améliorer la qualité des dispositifs pour permettre l'acquisition du français — 57
- Améliorer l'inclusion en classe ordinaire, pendant les dispositifs et à leur sortie — 58
- Prendre appui sur les langues premières pour favoriser la réussite éducative — 59
- Réunir les conditions de la réussite des élèves allophones à l'école — 61

Introduction

Le droit à l'éducation est garanti à chaque enfant en France, comme dans l'ensemble des 197 États qui ont ratifié la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE).

À l'échelle mondiale, de plus en plus d'enfants terminent les cycles primaire et secondaire de scolarisation². Toutefois de plus en plus de données démontrent que la scolarisation n'est pas toujours synonyme d'apprentissage : malgré des taux de scolarisation de plus en plus élevés, près de deux tiers des enfants de 10 ans dans le monde ne sont pas capables de lire ni de comprendre un texte simple³. En France, 16,3 % des élèves ont difficultés de lecture en début de classe de 6^e, et 26 % présentent des fragilités.⁴ UNICEF et ses partenaires appellent à redoubler les efforts pour garantir l'accès à l'éducation pour chaque enfant -mais aussi leur réussite- notamment les enfants les plus vulnérables.

Depuis l'instauration de la République, l'usage et l'enseignement de la langue française sont des enjeux politiques majeurs. Les politiques éducatives françaises restent marquées par une histoire et des politiques successives visant à nier les distinctions sociales, régionales et linguistiques des élèves pour en faire de futurs citoyens unis par la langue française, notamment au motif que d'autres langues viendraient entraver la maîtrise du français, et donc nuire à l'œuvre unificatrice de l'école de la République. Les dernières décennies ont été marquées par un assouplissement progressif du français comme langue unique d'instruction à l'école de la République, **toutefois l'école peine aujourd'hui à accorder une place égale à l'ensemble des langues premières des élèves.**

En France, les inégalités scolaires entravent particulièrement la réussite éducative des enfants les plus vulnérables⁵. Depuis plusieurs décennies, les politiques éducatives mises en œuvre

pour lutter contre ces inégalités se sont focalisées sur la précarité économique des élèves, peinant à prendre en considération la réalité complexe des migrations, de l'itinérance, et de la diversité culturelle et linguistique des élèves au sein de l'école de la République. Plusieurs rapports pointent les difficultés de l'Institution scolaire à s'adapter à ces réalités. La politique de prise en charge des élèves allophones en est un exemple criant, les données à ce sujet étant particulièrement lacunaires, et les textes officiels n'ayant pas été mis-à-jour depuis plus de 10 ans.

Le présent rapport vise à éclairer cette situation, en exposant les données existantes sur la réussite éducative des élèves allophones à l'aune des apports scientifiques et des recommandations et comparaisons internationales. Il suggère des pistes de renforcement des politiques publiques actuelles pour une meilleure effectivité du droit à l'éducation des élèves allophones. Pour cela, ce rapport examine l'usage des langues premières des élèves à l'école, et la complémentarité de cet usage avec l'objectif de maîtrise de la langue française. **Le rapport insiste sur l'importance des efforts et des dispositifs ciblés sur les besoins spécifiques des élèves allophones.**

Enfin, la reconnaissance de la langue d'autrui permet la reconnaissance de son altérité, agissant ainsi sur le plan philosophique et éthique, au-delà du champ pédagogique. Le cadre conceptuel que propose ce rapport sur l'allophonie est basé sur les principes fondamentaux de la CIDE, et est guidé par une approche fondée sur les droits humains. L'analyse met en avant l'intérêt supérieur de l'enfant au centre du processus de recherche et d'analyse des données. Toutefois, la démarche ne prête pas à valoriser un patrimoine culturel tel que la langue, ni à questionner la dimension philosophique ou éthique de la reconnaissance des langues, mais à mettre en lumière les enjeux et défis auxquels font face les élèves allophones en France dans le cadre des politiques éducatives françaises.

² – Selon le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2023 de l'UNESCO, le taux d'achèvement est passé de 85 % à 87 % dans le primaire depuis 2015, de 74 % à 77 % dans le premier cycle du secondaire et de 54 % à 59 % dans le deuxième cycle du secondaire. [Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation, UNESCO 2023](#)

³ – The state of Global Learning Poverty, World Bank, UNESCO, UNICEF, USAID, FCDO, Bill & Melinda Gates Foundation, June 2022

⁴ – Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, DEPP – NOTE D'INFORMATION n° 24.15 – Avril 2024

⁵ – OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

Choix lexicaux

La Convention internationale des droits de l'enfant s'appliquant à tous les enfants, quels que soient leurs statuts ou origines, l'UNICEF France porte une vigilance particulière aux catégorisations discriminantes pour les enfants. En outre, cette vision ne doit pas occulter les vulnérabilités et besoins spécifiques de certains enfants en France, et l'entrave que représente la non-maîtrise du français pour la réalisation de leur droit à l'éducation.

Ce rapport vise à présenter l'allophonie des enfants en France comme un critère de vulnérabilité dans la réalisation actuelle de leur droit à l'éducation, mais également à démontrer que cette vulnérabilité n'est pas une fatalité, à condition que des politiques publiques adaptées aux besoins spécifiques de ces enfants soient mises en œuvre. Le prisme des droits de l'enfant permet également de centrer le débat sur les obligations des États signataires pour la réalisation des droits, plutôt que sur les supposées « défaillances » des enfants. Une politique publique centrée sur les besoins des enfants allophones peut non seulement permettre la réussite scolaire de tous les enfants concernés en France et la réalisation de leurs droits, mais peut aussi permettre au plurilinguisme des élèves d'être vécu comme une richesse pour eux en termes de développement de l'enfant, pour l'école, pour la République.

Ce rapport portant sur le champ scolaire, il emploiera le terme « élèves allophones » pour faire référence aux élèves dont la langue première n'est pas le français. Ce terme, employé par le ministère chargé de l'Éducation nationale depuis 2012, représente en soi une avancée dans la considération apportée aux élèves, par rapport à l'appellation « non-francophone ». « *Il s'agit donc de considérer l'élève allophone comme celui (ou celle) qui parle une autre langue ou qui parle d'autres langues. Il y a donc un renversement de considération car cette nomination présuppose des compétences dans des langues autres que le français. Ce faisant, elle reconnaît implicitement la valeur accordée ou à accorder à ces langues et implique que les compétences ou acquis de l'élève allophone sont une ressource (et non un frein), ressource sur laquelle les élèves et les enseignants vont pouvoir s'appuyer dans l'ap-*

*ropriation de la langue de scolarisation »*⁶. Nous reconnaissons toutefois les limites de l'usage du terme « allophone », pouvant renvoyer à la représentation d'un groupe homogène, alors que les enfants en question sont au contraire caractérisés par une très grande diversité culturelle et linguistique. L'utilisation de ce terme présente aussi ses limites dans le contexte ultramarin, puisqu'il part de la perspective selon laquelle la langue majoritaire est le français, ce qui n'est pas le cas dans certains territoires. Il convient également de rappeler que ne nombreux enfants allophones en France sont plurilingues, maniant parfois plusieurs langues familiales en complément de leurs connaissances en langue française. L'utilisation du terme « allophone » dans ce rapport ne vise en aucun cas à nier les parcours, histoires et cultures de chaque enfant.

Le ministère chargé de l'Éducation nationale emploie le terme d'Élève allophone nouvellement arrivé (EANA). Le terme figure dans les circulaires⁷, mais aussi dans le cadre de la collecte de données statistiques⁸. Le présent rapport questionnera l'usage de ce terme, dans la mesure où le critère « nouvellement arrivé » manque souvent d'objectivation par l'Institution, et n'est pas toujours un critère discriminant pour l'entrée dans les dispositifs spécifiques. Par ailleurs, ce rapport visera à sensibiliser aux réalités des enfants allophones qui ne sont pas « nouvellement arrivés » en France, mais dont la maîtrise imparfaite du français est multifactorielle, qu'ils vivent en France hexagonale ou dans les collectivités territoriales d'outre-mer.

En référence aux langues de première socialisation des enfants, l'UNESCO emploie le terme de « langue maternelle ». Le ministère chargé de l'Éducation nationale, quant à lui, emploie tantôt le terme de « langue familiale », tantôt le terme « langue d'origine », « langue première », ou « langue maternelle ». **Le présent rapport emploiera le terme de « langue première » pour désigner les langues familiales des élèves allophones, reconnaissant ainsi la primauté de leur usage dans le parcours de vie des enfants.** Pour les élèves allophones, cette langue première est différente du français comme « langue de scolarisation », qui fait référence à la fois à une

6 – MEN/DGESCO : [Ressources pour le Français Langue de Scolarisation, L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques](#). Cécile Goï, Delphine Bruggeman, juillet 2013

7 – Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, DGESCO A1-1, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse

8 – « [La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés](#) », *Repères et références statistiques* - édition 2023, Fiche n°1.08, août 2023, DEPP

matière scolaire enseignée dans les programmes, mais également « *une langue de médiation qui véhicule les autres apprentissages et permet une maîtrise de l'ensemble des autres disciplines et de la vie scolaire* ». La langue de scolarisation comporte 4 fonctions : une fonction sociale et citoyenne, une fonction heuristique (qui amène à de nouvelles analyses du monde), une fonction méthodologique, et une fonction langagière.⁹

Enfin, le rapport emploiera le terme de « réussite éducative » plutôt que de « réussite scolaire » afin de dépasser les enjeux de performance scolaire. Le terme « réussite éducative » n'est défini par le ministère chargé de l'Éducation nationale qu'en référence aux programmes spécifiques de réussite éducative. Par exemple, le Pacte pour la réussite éducative de 2013 définit la réussite éducative comme « *la recherche du développement harmonieux de l'enfant et du jeune. Elle est plus large et englobante que la seule réussite scolaire et tend à concilier l'épanouissement personnel, la relation aux autres et la réussite scolaire* ». ¹⁰ Ainsi, l'acquisition des codes de l'école, de l'assiduité et la sociabilisation, sont tout aussi importants que l'acquisition des compétences et savoirs disciplinaires.

Méthodologie

Le présent rapport propose une analyse de la réussite éducative des enfants allophones en France et suit une approche transverse de collecte de données construite comme suit :

- Une revue documentaire des études, rapports, enquêtes, données statistiques, articles et autres informations sur le cadre législatif, les politiques publiques déployées, ainsi que des travaux universitaires, institutionnels, ou des publications d'organisations de la société civile.
- La conduite de plusieurs entretiens avec des personnes ressources au sein des académies de Créteil, Guyane, Montpellier et Toulouse : enseignants UPE2A et UPE2A-NSA du premier et du second degré, inspecteur d'académie responsable de CASNAV, formatrice académique EANA 1^{er} degré.

9 – J'enseigne le FLE-FLS - 1^{er} et 2nd degrés, La boîte à outils du professeur, [Hélène Dugros, Frédérique Saez, Isabelle Cévènes](#), Dunod 2023

10 – <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo41/REDB1300496X.htm>



Le cadre juridique et réglementaire relatif à la réussite éducative des élèves allophones en France

La réussite éducative des élèves allophones à l'aune des conventions internationales ratifiées par la France

La Convention Internationale des Droits de l'Enfant

Le droit à l'éducation de tous les enfants est garanti par la Convention Internationale des Droits de l'enfant (CIDE). Ce droit prend la forme de deux articles complémentaires mais séparés, répondant à la réalité selon laquelle la scolarisation n'est pas toujours synonyme d'apprentissage pour les enfants.

Alors que **l'article 28** prévoit un égal accès à toutes et tous à l'éducation, les dispositions liées aux finalités de l'enseignement sont précisées dans **l'article 29** :

- Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ;
- Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies ;
- Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ;
- Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone ;
- Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.

L'effectivité du droit à l'éducation tel que prévu par l'article 29 de la CIDE, est étroitement liée à l'atteinte des objectifs fixés par les systèmes officiels d'éducation, et donc à la réussite éducative. **Cet article implique par conséquent de s'intéresser à la qualité des apprentissages, aux réponses apportées aux besoins spécifiques des apprenants, et à l'atteinte des objectifs pédagogiques par les élèves.**

Afin de mieux évaluer la réalisation des articles 28 et 29, l'UNICEF et ses partenaires ont développé au niveau mondial un indicateur nommé « précarité éducative » (*learning poverty*), qui comprend une composante sur les taux de scolarisation à l'école primaire, et une autre sur les apprentissages des élèves, basée sur les niveaux de lecture des enfants de 10 ans¹¹. La réalisation de l'article 29 de la CIDE est également étroitement liée à l'atteinte de l'Objectif de Développement Durable (ODD) 4, dont le premier indicateur porte sur la maîtrise des « normes d'aptitudes minimales en lecture et en mathématiques »¹².

Un autre article de la CIDE fournit des clés de lecture sur le droit à l'éducation des élèves allophones : **l'article 30** dispose que « *Dans les États où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques ou des personnes d'origine autochtone, un enfant autochtone ou appartenant à une de ces minorités ne peut être privé du droit d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe.* »

La France a toutefois émis une réserve sur cet article 30, ne reconnaissant pas en son sein de communautés ethniques ou religieuses. En effet, la France considère que la rédaction de cet article porte atteinte à l'article 1^{er} de la Constitution française relative à l'indivisibilité du peuple français. Or, cette négation de l'existence de peuples, groupes ou minorités entraîne l'impossibilité de reconnaître des droits collectifs et protecteurs. Cette non-reconnaissance peut avoir des conséquences sur la réussite éducative des enfants issus de ces groupes et est de nature à fragiliser les droits des enfants des communautés autochtones des Outre-mer, et plus globalement de tous les enfants ultra-marins qui n'ont pas pour langue première le français et qui évoluent dans un contexte plurilingue depuis la présence française dans ces collectivités. **Le Comité des droits de l'enfant des Nations Unies exhorte régulièrement la France à lever cette réserve, comme ce fut le cas en juin 2023 dans ses observations finales sur la mise en œuvre par la France des droits consacrés par la CIDE**¹³.

11 – <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/what-is-learning-poverty>

12 – Indicateur 4.1.1. : « Proportion d'enfants et de jeunes a) en 2^e ou 3^e année de cycle primaire ; b) en fin de cycle primaire ; c) en fin de premier cycle du secondaire qui maîtrisent au moins les normes d'aptitudes minimales en i) lecture et ii) mathématiques, par sexe ». <https://odds-dashboards.cd/4-1-1/>

13 – Concluding observations on the combined sixth and seventh reports of France – CRC/C/FRA/CO/6-7, 2 juin 2023, United Nations Committee on the Rights of the Child



Au-delà de l'article 30, le comité des droits de l'enfant des Nations Unies s'est prononcé à plusieurs reprises sur l'interprétation des articles de la CIDE relatifs à l'éducation. Son Observation générale n°1 de 2001 portant sur « Les buts de l'éducation » appelle les États partie à incorporer les principes de l'article 29 dans leurs programmes scolaires, législation, et notamment dans leurs programmes scolaires.¹⁴ Son observation générale n°6 de 2005, précise que « *Les enfants non accompagnés ou séparés devraient être enregistrés auprès des autorités scolaires compétentes aussitôt que possible et bénéficier d'une assistance visant à maximiser leurs possibilités d'apprentissage. Tous les enfants non accompagnés ou séparés ont le droit de préserver leur identité et leurs valeurs culturelles, y compris le droit de conserver et de perfectionner leur langue maternelle.* »¹⁵

Enfin, il convient de rappeler que le droit à l'éducation est interconnecté avec l'ensemble des droits garantis par la Convention ainsi que ces

principes généraux, notamment le principe de non-discrimination (article 2), le droit de l'enfant à exprimer librement son opinion sur toute question le concernant (article 12), ainsi que le principe d'intérêt supérieur de l'Enfant (article 3).

Autres conventions portant sur le droit à l'éducation

La France a également ratifié en 1961 la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, un instrument normatif juridiquement contraignant consacré au droit à l'éducation. Cette convention fait l'objet de consultations périodiques, et contribue à l'Agenda Éducation 2030¹⁶. À l'inverse de la CIDE, cette convention n'admet aucune réserve. La convention détaille les obligations des États en matière d'enseignement gratuit et obligatoire pour éliminer les discriminations et promouvoir l'égalité des chances à l'école. Elle inclut la langue d'instruction comme facteur de discrimination, et vise à assurer le droit des membres des minorités nationales d'exercer

des activités éducatives qui leur sont propres, telles qu'organiser leur propre offre éducative¹⁷.

En complément, l'UNESCO appelle depuis 2021 à l'évolution du cadre juridique international relatif au droit à l'éducation par le biais de son « *initiative sur les dimensions évolutives du droit à l'éducation* ». Cette initiative évalue le renforcement des instruments internationaux en la matière, dont l'une des dimensions porte sur le droit à l'éducation des personnes vulnérables. Des consultations sont prévues auprès d'acteurs variés pour élaborer un cadre mondial sur l'évolution de ce droit, notamment pour prendre en compte les défis éducatifs actuels¹⁸.

Par ailleurs, la France a ratifié depuis 1980 le Pacte International des Droits Économiques, Sociaux et Culturels (PIDESC)¹⁹ de 1966 qui reconnaît en son article 13 le droit de toute personne à une éducation. Cet article indique par ailleurs que l'éducation doit « *favoriser la compréhension, la tolérance [...] entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux* ». Cependant, en vertu du principe d'indivisibilité de la République attaché au droit constitutionnel, la France ne ratifie aucune convention reconnaissant la présence de minorités ethniques en France, telle que la charte européenne de 1992 des langues régionales et minoritaires d'Europe²⁰, ou encore la Convention 169 de l'Organisation internationale du travail relative aux peuples indigènes et tribaux²¹. Toutefois, la France a contribué à faire adopter en 2007 la déclaration des Nations Unies sur les droits de peuples autochtones²², instrument non-contraignant.

La réussite éducative des élèves allophones à l'aune du Code de l'éducation

Le droit à l'éducation de toutes et tous en France est garanti par le Code de l'éducation. L'instruc-

tion est obligatoire de 3 à 16 ans²³, et, depuis 2019, la formation est obligatoire jusqu'à 18 ans²⁴. Un principe de non-discrimination s'applique dans l'accès à l'éducation. **En effet, bien que le critère de l'allophonie ne soit pas mentionné spécifiquement, les textes indiquent qu'aucune condition de nationalité, de statut administratif ou de mode d'habitat n'entrave ce droit.** La Circulaire n° 2012-141 en date du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés précise que « *l'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national quels que soient leur nationalité, leur statut migratoire ou leur parcours antérieur* ». ²⁵ Le statut ou le mode d'habitat des familles ne peut être une cause de refus d'inscription d'un enfant soumis à l'obligation scolaire.²⁶

La réussite éducative est abordée dans l'article L.111-1 du Code de l'éducation en référence aux finalités de l'éducation : « *développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté* ». Ce même article aborde la réussite éducative sous le prisme de l'égalité des chances, précisant que le service public d'éducation « *contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser.* »

L'apprentissage et la maîtrise de la langue française apparaît comme le premier des savoirs fondamentaux abordé en introduction du Code de l'éducation, tant il revêt une importance singulière dans les objectifs du système éducatif français. Il apparaît également comme l'un des objectifs premiers de la scolarisation des élèves allophones, en complément d'un objectif d'intégration et d'inclusion : « *Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible, par la prise en compte par l'école des compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues.* »²⁷

14 – OBSERVATION GÉNÉRALE N° 1 (2001), PARAGRAPHE 1 DE L'ARTICLE 29 : LES BUTS DE L'ÉDUCATION, Comité des droits de l'enfant des Nations Unies

15 – Observation Générale n°6 : Traitement des enfants non accompagnés et des enfants séparés en dehors de leur pays d'origine, 2005, Comité des droits de l'enfant des Nations Unies

16 – <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf>

17 – <https://www.unesco.org/fr/right-education/convention-against-discrimination>

18 – <https://www.unesco.org/fr/right-education/evolving>

19 – <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

20 – Série des traités européens - n° 148, Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, Conseil de l'Europe, 1992

21 – https://normlex.ilo.org/dyn/normlex/fr/?p=NORMLEXPUB:12100:0:NO::P12100_ILO_CODE:C169

22 – https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP_F_web.pdf

23 – Article L. 131-1 du code de l'éducation.

24 – Article L. 114-1 du code de l'éducation

25 – Circulaire n° 2014-088 du 9-7-2014, MENESR - DGESCO.

26 – La circulaire interministérielle du 25 janvier 2016 relative à la mobilisation des services de l'État auprès des conseils départementaux concernant les mineurs privés temporairement ou définitivement de la protection de leur famille et les personnes se présentant comme tels

27 – Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, DGESCO A1-1, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse



Enfin, des objectifs liés à la réussite éducative des élèves allophones nouvellement arrivés apparaissent dans la circulaire de 2012 relative à leur accueil : « *L'objectif légal d'inclusion scolaire et d'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences est celui du droit commun et s'applique naturellement aux élèves allophones arrivants sur le territoire de la République.* »

Les dispositifs prévus pour l'accueil des élèves allophones en France

Des publics concernés relativement restreints : dispositifs prévus pour les enfants « nouvellement arrivés » de 6 à 16 ans

Il est tout d'abord essentiel de noter que dans les textes existants, le critère d'allophonie des élèves est indissociable de leur parcours migratoire. Ainsi, les modalités d'accueil des élèves allophones en France sont précisées dans la circulaire du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des « élèves allophones nouvellement arrivés »²⁸. **Aucun autre texte ne précise les modalités d'accueil des élèves allophones qui ne sont pas nouvellement arrivés.** Par ailleurs, la circulaire entretient une imprécision sémantique dans les publics qu'elle vise, alternant les mentions « d'élève allophones », « élèves allophones nouvellement arrivés », « élèves allophones entrant ». Selon les acteurs avec qui nous avons pu échanger, en l'absence de circulaires alternatives, les autorités académiques s'appuient sur cette circulaire pour organiser la scolarisation de l'ensemble des élèves allophones, qu'ils soient - ou non - nouvellement arrivés.

Au-delà de l'imprécision concernant les élèves allophones qui ne sont pas nouvellement arrivés, on peut noter un second angle mort dans les modalités d'accueil prévus par la circulaire susmentionnée : **l'accueil des élèves entre 3 et 6 ans et l'accueil des élèves entre 16 et 18 ans ne sont pas couverts par le champ d'application de la circulaire**, cette dernière étant antérieure à l'obligation de scolarisation et de formation de ces élèves établie en 2019²⁹. La circulaire précise uniquement

« *Les élèves allophones arrivants ne maîtrisant pas la langue de scolarisation, en âge d'être scolarisés à l'école maternelle, les élèves soumis à l'obligation scolaire et les élèves de plus de 16 ans doivent être inscrits dans la classe de leur âge.* »

Les élèves allophones en âge d'être scolarisés à l'école maternelle ne font l'objet d'aucune évaluation linguistique, et n'accèdent à aucun dispositif de soutien particulier. Ils sont inscrits, en mairie, en classe ordinaire au même titre que tous les autres enfants.

Les élèves allophones de plus de 16 ans peuvent être accueillis dans les structures d'accueil existantes, mais cet accueil n'est pas garanti aux élèves par la circulaire. Selon ses termes, « *doivent bénéficier, autant que faire se peut, des structures d'accueil existantes. Un réseau de classes d'accueil en lycée et prioritairement en lycée d'enseignement général et technologique se développe.* »

Une entrée dans les dispositifs spécifiques conditionnée à l'évaluation en langue française

Pour les élèves du premier et du second degré, l'accueil des élèves allophones débute par une évaluation, menée par ou avec le concours du Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV).

À l'école élémentaire, cette évaluation porte sur les connaissances de l'élève en langue française, « *afin de déterminer s'il est un débutant complet ou s'il maîtrise des éléments du français parlé ou écrit ; ses compétences verbales et non verbales dans d'autres langues vivantes enseignées dans le système éducatif français, notamment en anglais ; son degré de familiarisation avec l'écrit, quel que soit le système d'écriture ; ses compétences scolaires construites dans sa langue de scolarisation antérieure, en mathématiques, par exemple.* » Sur cette base, sont élaborées « les réponses pédagogiques les mieux adaptées », tout en visant l'intégration la plus rapide en milieu ordinaire.

Dans le second degré, l'évaluation est pilotée par l'établissement d'accueil, avec le concours de multiples acteurs en fonction des territoires : des centres d'orientation et d'information, de manière déconcentrée ou au sein des cellules d'accueil mises en place dans les services départementaux de l'Éducation nationale, des conseillers d'orientation psychologues, des formateurs du Casnav, le

professeur du collège responsable de la structure d'accueil. Les élèves allophones ayant été scolarisés dans leur pays d'origine sont inscrits dans les classes ordinaires « *correspondant à leur niveau scolaire sans dépasser un écart d'âge de plus de deux ans avec l'âge de référence correspondant à ces classes.* » L'affectation de l'élève est prononcée par l'autorité académique non seulement en fonction du profil de l'élève, mais aussi « des possibilités d'accueil adaptées, à une distance raisonnable du domicile ». ³⁰ **Ainsi, le besoin éducatif du jeune est un critère qui ne prime pas toujours dans l'affectation qui est prononcée dans la mesure où elle repose également sur les possibilités d'accueil.**

Deux dispositifs spécifiques proposés aux élèves allophones, en fonction de leur scolarisation antérieure

Des dispositifs spécifiques peuvent être proposés aux élèves allophones, postérieurement à la phase d'évaluation. **Ces dispositifs sont conçus à la fois comme un complément et une passerelle vers la classe ordinaire, dans une approche inclusive.**

• Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A)

Elles se caractérisent, dans la circulaire de 2012, par « *la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la personnalisation des parcours* », et visent à permettre à l'élève d'évoluer lors de temps en classe ordinaire mais aussi en dehors de la classe ordinaire. Cette souplesse s'applique notamment au temps et à la durée du regroupement des élèves pour un enseignement de français comme langue de scolarisation en dehors de la classe ordinaire, en fonction des besoins. L'horaire scolaire proposé aux élèves bénéficiant de ce dispositif doit être identique à celui des autres élèves du même niveau scolaire, avec 9h minimum de prise en charge en UPE2A pour les élèves du premier degré, et 12h minimum dans le 2nd degré.

• Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants non scolarisés antérieurement (UPE2A-NSA)

Dans le premier degré, l'unique ressource supplémentaire proposée aux élèves peu ou non scolarisés antérieurement est de bénéficier, si



28 – Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, DGESCO A1-1, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse
29 – Article L. 131-1 du code de l'éducation.

30 – Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, DGESCO A1-1, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse



besoin, d'une année supplémentaire de ce dispositif, à condition qu'ils soient en âge d'intégrer le cycle III. Dans le second degré, un objectif pédagogique est fixé pour les élèves peu ou non scolarisés antérieurement : « *d'apprendre le français et d'acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire* ». Une scolarisation en UPE2A à plein temps et en groupes de 15 élèves maximum est proposée à ces élèves dans un premier temps, avec une intégration en milieu ordinaire « *lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale (EPS, musique, arts plastiques, etc.)* ».

Un cadre peu prescriptif faisant apparaître plusieurs angles morts dans les textes officiels

• Les imprécisions relatives à l'implantation des dispositifs UPE2A et UPE2A-NSA

Il est tout d'abord important de noter que dans la circulaire, l'ouverture d'un nombre déterminé d'UPE2A en fonction du nombre d'élèves présents sur le territoire de l'académie n'est pas imposé.

Les modalités d'implantation de ces dispositifs dans les établissements scolaires restent particulièrement imprécises, en particulier en ce qui concerne l'implantation dans les lycées d'enseignement général et technologique et en milieu rural. En ce qui concerne le lycée, la circulaire encourage seulement la « mise en réseau des établissements. » L'implantation en milieu urbain peu dense ou en milieu rural est elle aussi très imprécise, et se cantonne à rappeler l'importance d'éviter l'implantation dans un seul groupe scolaire ou établissement, en laissant au responsable académique libre champ d'intervention dans ce type de milieu. Il en va de même dans le cas où la dispersion des élèves ne permet pas leur regroupement en UPE2A : « *des enseignements spécifiques de français sont mis en place, prenant appui sur les acquisitions des élèves et les contenus de formation dispensés antérieurement.* »

• La latitude laissée aux écoles et établissements quant aux modalités d'enseignement au sein des dispositifs

L'inclusion en classe ordinaire représente la modalité principale de scolarisation, avec un écart d'âge maximal accepté de deux ans avec l'âge des élèves en classe ordinaire.

Les modalités d'enseignement des élèves allophones au sein des dispositifs spécifiques, et en classe ordinaire, sont peu prescriptives. Cela peut se comprendre dans la mesure où les écoles et établissements du second degré inscrivent,

dans le cadre de leur autonomie pédagogique, les modalités d'accueil des élèves allophones au sein de leur projet d'école ou de leur projet d'établissement. La circulaire de 2012 précise en effet qu'il « *n'est pas préconisé de modèle unique de fonctionnement pour l'UPE2A* ». Des « principes pédagogiques » sont néanmoins imposés pour le fonctionnement de l'UPE2A, dont l'inscription en classe ordinaire et l'enseignement de la langue française comme discipline et sa durée (9h minimum dans le premier degré, 12h dans le second degré). Si « *un outil d'aide à l'évaluation, conçu nationalement* », pour permettre l'évaluation des élèves est bien prévu, rien n'est dit dans la circulaire sur les modalités de vérification de sa mise en œuvre effective.

• Les imprécisions concernant la formation des enseignants

Les modalités d'affectation et de formation des enseignants sont -elles aussi - peu prescriptives et reposent largement sur le volontariat, la circulaire détaillant des recommandations plutôt que des injonctions, alors même que beaucoup d'enseignants seront confrontés au sujet au cours de leur carrière. Elle recommande notamment que les enseignants des UPE2A enseignent également en classe ordinaire. Dans le premier degré, elle recommande qu'ils soient « prioritairement » des enseignants formés (certification complémentaire en français langue seconde ou ayant suivi un cursus universitaire en français langue seconde), et que celles et ceux qui ne sont pas certifiés reçoivent « *un accompagnement pédagogique leur permettant de préparer la certification complémentaire.* » Dans le second degré, la certification des enseignants apparaît comme davantage facultative : « *tout professeur de lettres, de par sa formation initiale, doit pouvoir prendre en charge l'enseignement du français comme langue seconde.* » Bien qu'une certification particulière ne soit pas préconisée pour les enseignants en UPE2A du second degré, un statut particulier dans le cadre des postes à exigences particulières est cependant « vivement souhaitable » pour l'enseignant responsable de l'UPE2A.

Les enseignants affectés à des UPE2A accèdent aux formations départementales ou académiques à même titre que tous les autres enseignants. Bien que la circulaire évoque le fait que « *des actions de formation spécifiques sont organisées au niveau départemental ou académique avec l'appui des Casnav, notamment pour la préparation de la certification complémentaire* », la circulaire ne précise pas de détails sur les objectifs pédagogiques, la fréquence, la mise en œuvre de telles formations, ni même leur

caractère obligatoire.

• Une nouvelle précision notable : les adaptations pour les examens nationaux

À compter de la session d'examens 2024, les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) scolarisés dans le système éducatif français depuis moins de quatre ans à la date de passation de l'examen sont autorisés à utiliser un dictionnaire bilingue aux épreuves d'enseignement général et technologique de certifications de collège et de lycée³¹. Selon nos entretiens, cette mesure ne répond pas à tous les besoins (absence de dictionnaires ou difficultés à trouver des dictionnaires bilingues pour certaines langues...), mais représente tout de même une avancée dans la mesure où elle reconnaît les langues premières comme appui et comme outil de médiation, et ouvre la voie à l'utilisation d'outils de traduction par les enseignants et les élèves.

• Une sortie des dispositifs spécifiques insuffisamment accompagnée

La sortie des dispositifs UPE2A et UPE2A-NSA peut se faire sur la base des compétences de l'élève, ou sur la base du calendrier d'arrivée dans le dispositif. En effet, à tout moment de l'année, l'élève peut rejoindre à plein temps la classe ordinaire au critère de son acquisition d'une « *maîtrise suffisante du français, à l'oral et à l'écrit* », et sa familiarisation avec le fonctionnement de l'école. Toutefois, le second critère est indépendant des compétences de l'élève, puisque « *sauf situation particulière, la durée de scolarité d'un élève dans un tel regroupement pédagogique ne doit pas excéder l'équivalent d'une année scolaire* ».

La circulaire précise également que la maîtrise de la langue française ne doit pas être un obstacle à l'orientation des élèves dans le second degré, et appelle à ce que les professionnels des équipes éducatives et d'orientation soient « *particulièrement attentifs aux situations de ces jeunes au regard des procédures habituelles d'orientation.* » Plusieurs outils permettent d'aider à l'évaluation et au suivi des élèves allophones : un outil d'aide à la formation, un livret personnel de compétences, et les éléments constitutifs du livret scolaire. **Ces ressources sont des outils de pilotage mis à disposition des élèves et des professionnels, mais ne précisent pas les compétences minimales à acquérir en français, puisque les élèves sortent des dispositifs UPE2A et UPE2A-NSA au terme de leur année, quel que soit leur maîtrise de la langue française.** Par ailleurs, d'autres ressources pédagogiques et d'information aux familles et aux élèves sont mis

à disposition sur le site Eduscol³².

Les modalités d'accompagnement des élèves allophones en milieu ordinaire, à la sortie des dispositifs spécifiques, sont, elles aussi, particulièrement imprécises dans la circulaire. Ces modalités sont pilotées par les équipes pédagogiques sous l'autorité du directeur ou chef d'établissement, avec le soutien du Casnav, prévoyant une mise à disposition pour les élèves de « *mesures d'aide et de ressources adaptées à ses besoins pour progresser et atteindre un niveau suffisant, compatible avec les exigences des enseignements délivrés dans la classe ordinaire* ». Des échanges entre enseignants UPE2A et enseignants en milieu ordinaire sont encouragés.

Une évolution récente relative aux modalités de scolarisation permettant davantage de modularité dans les enseignements du lycée est toutefois à noter : « *les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) inscrits en classe de première générale ou de première technologique, dont l'emploi du temps comprend un volume horaire important dévolu à l'apprentissage accéléré du français langue seconde (FLS) ne leur permettant pas de suivre tous les enseignements obligatoires prévus par la réglementation, peuvent être autorisés à effectuer leur classe de première en deux ans.* »³³

La place des langues premières des élèves allophones à l'école

La place des langues premières des élèves allophones dans les dispositifs spécifiques est partiellement affirmée dans les textes

Les modalités pédagogiques relatives aux dispositifs UPE2A et UPE2A-NSA étant peu détaillées dans la circulaire de 2012, les modalités d'usage ou de référence aux langues premières des élèves dans les apprentissages n'y sont pas précisées. Ainsi, les langues premières des élèves n'y figurent qu'en référence à l'évaluation initiale des élèves du premier degré (« *On pourra s'appuyer sur des exercices en langue première de scolarisation.* »), et en référence aux documents

32 – <https://eduscol.education.fr/1191/ressources-pour-l-accueil-et-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-eana>

33 – Note de service du 21-12-2023, MENJ - Dgesco A2-1



1. Le cadre juridique et réglementaire relatif à la réussite éducative des élèves allophones en France

d'information aux familles qui peuvent être traduits dans la langue d'origine des familles.

En milieu ordinaire également, la place des langues premières des élèves allophones est peu affirmée.

• La place centrale de la langue française dans le code de l'éducation admet quelques exceptions

La Constitution française ne reconnaît qu'une seule langue de la République : le français. **Plus qu'une place centrale, le français occupe en réalité une place exclusive dans le service public d'éducation, tant comme objectif d'apprentissage³⁴ que comme langue d'instruction.** En effet, l'article L121-3 du code de l'éducation, modifié par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école précise : « *La langue de l'enseignement, des examens et concours, ainsi que des thèses et mémoires dans les établissements publics et privés d'enseignement est le français* ».

Plusieurs exceptions sont toutefois admises dans ce même articles et justifiées :

- « *Par les nécessités de l'enseignement des langues et cultures régionales ou étrangères ;*
- *Lorsque les enseignants sont des professeurs associés ou invités étrangers ;*
- *Par des nécessités pédagogiques, lorsque les enseignements sont dispensés dans le cadre d'un accord avec une institution étrangère ou internationale tel que prévu à l'article L. 123-7 ou dans le cadre d'un programme européen ;*
- *Par le développement de cursus et diplômes transfrontaliers multilingues ;*
- *Les écoles étrangères ou spécialement ouvertes pour accueillir des élèves de nationalité étrangère, ainsi que les établissements dispensant un enseignement à caractère international. »*

Ainsi, les exceptions à la règle du français comme langue d'instruction, se limitent à l'enseignement des langues et cultures régionales ou étrangères, ou aux situations particulières de coopération internationale, mais excluent par principe l'usage d'autres langues pour la réussite éducative des élèves.

Toutefois, un autre article du code de l'éducation autorise une dernière exception à l'usage unique du français comme langue d'instruction : « *Sans préjudice des dispositions de l'article L. 121-3, les enseignants des premier et second degrés sont autorisés à recourir aux langues régionales, dès lors qu'ils en tirent profit pour leur enseignement. Ils peuvent également s'ap-*

puyer sur des éléments de la culture régionale pour favoriser l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes scolaires. »³⁵

Cette exception, centrée sur la réussite éducative des élèves, ne concerne donc que les langues régionales, et n'est donc pas prévue pour l'ensemble des langues premières des élèves allophones.

• L'assouplissement relatif du modèle du français comme langue unique d'instruction

Pendant de longues années, le français était la langue exclusive de l'école, et cela s'expliquait par des facteurs constitutionnels, administratifs et pratiques. La reconnaissance officielle des autres langues et leur usage à l'école est un processus dynamique, qui peine parfois à s'intégrer pleinement dans l'ordonnement juridique français. Selon le Conseil Economique Social et Environnemental « *le pluralisme linguistique se heurte en France à de fortes résistances et les projets et propositions de loi en faveur des langues régionales et minoritaires non aboutis ont été nombreux* »³⁶.

L'usage exclusif du français à l'école a progressivement évolué, notamment par le biais d'initiatives institutionnelles et associatives de valorisation de l'enseignement des langues régionales. Par exemple, les initiatives se sont particulièrement multipliées dans les outre-mer : Déclaration de Cayenne (2011), schéma d'accompagnement à la valorisation de l'enseignement des langues d'origine dans les Outre-mer (2012), Rapport de la Commission nationale consultative des droits de l'homme (2017) ; États généraux du multilinguisme en outre-mer (2021), Pacte linguistique de La Réunion (2023).

La loi pour la refondation de l'école de la République de 2013 a constitué une première étape dans l'utilisation de langues autres que le français à l'école, instituant ainsi la liste des exceptions susmentionnées, et réaffirmant le rôle des langues et cultures régionales à l'école dans le code de l'éducation³⁷ : « *Les langues et cultures régionales appartenant au patrimoine de la France, leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage. Cet enseignement peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'État et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage.* »

La Loi du 21 mai 2021 relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion, dite « loi Molac », a plus récemment été

35 – Code de l'éducation, Art. L. 312-11.-

36 – Valorisons les langues des Outre-mer pour une meilleure cohésion sociale, Conseil économique, social et environnemental (CESE), 2019

37 – Code de l'éducation Article L. 312-10

34 – « L'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française. » Code de l'éducation L111-1



une autre étape clé de la valorisation et l'utilisation des langues régionales des élèves à l'école. Elle étend aux enseignants du second degré « la possibilité de « *recourir ponctuellement aux langues et aux cultures régionales dès lors qu'ils en tirent profit pour leur enseignement* », dans l'ensemble des disciplines. « *Ils peuvent également s'appuyer sur des éléments de la culture régionale pour favoriser l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes scolaires* »³⁸. Sans pour autant définir le « recours ponctuel » des enseignants aux langues et cultures régionales, cette modification du code de l'éducation permet pour la première fois l'usage d'une langue autre que le français pour la réussite éducative des élèves.

• Les langues premières des élèves abordées sous le prisme de « l'initiation à la diversité linguistique »

Sans faire l'objet d'un enseignement à part entière, les langues premières des élèves apparaissent dans le code de l'éducation en tant qu'« initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein des familles peuvent être utilisées à cette fin. »³⁹

Dans les programmes scolaires, cette initiation est explicitée principalement au niveau de l'école

maternelle, avec l'objectif « d'éveiller à la diversité linguistique » dans le domaine d'apprentissage n° 1 « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. » Le programme précise que cet éveil contribue à la maîtrise du français : « *Par les activités ludiques et réflexives qu'il mobilise, l'éveil à la diversité linguistique contribue au développement de la conscience phonologique et du langage oral, à la consolidation de la maîtrise du français et à l'ensemble des objectifs de l'école maternelle* »⁴⁰. Des ressources pédagogiques ont également été mises à disposition des enseignants pour accompagner les enseignants d'école maternelle dans la promotion de cet éveil⁴¹.

À l'école élémentaire et au collège, cette initiation à la diversité linguistique est explicitée succinctement dans les programmes dans les programmes de français et de langues vivantes ou langues et cultures régionales. Les programmes de français du cycle 4, par exemple, incluent « *l'approfondissement des compétences linguistiques qui permettent une compréhension synthétique du système de la langue, incluant systèmes orthographique, grammatical et lexical ainsi que des éléments d'histoire de la langue (en lien avec les langues anciennes et les lan-*

40 – Programme d'enseignement de l'école maternelle, Bulletin Officiel n°25 du 24-06-21

41 – Guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, juin 2023



gues vivantes étrangères et régionales) ». Les programmes de langues vivantes de cycle 4 indiquent que « Dans chaque langue étudiée et dans la convergence entre elles, la découverte culturelle et la relation interculturelle sont, en articulation étroite avec les activités langagières, des visées majeures du cycle. »⁴² Selon nos entretiens, certains formateurs CASNAV indiquent que ces quelques références leur servent tout de même de levier pour les formations sur l'inclusion des élèves allophones en cours de français et de langues vivantes.

Une catégorisation des langues enseignées à l'école marquée par sa dualité : les langues vivantes étrangères d'une part, les langues et cultures régionales d'autre part

Depuis 2013, en complément de la maîtrise de la langue française, les objectifs fondamentaux de l'enseignement en France prévoient la connaissance de deux autres langues⁴³.

L'enseignement d'une langue vivante étrangère débute dès le début de la scolarité obligatoire, et une continuité assurée entre le premier et le second degré⁴⁴. Au collège, une seconde langue, qui peut cette fois être une langue régionale, peut être introduite à hauteur de 2 heures par semaine. Les classes bilangues permettent de commencer l'apprentissage de la seconde langue dès la 6^{ème}. Un plan de renforcement de l'apprentissage des langues, priorisant l'anglais, a été annoncé en 2022, avec pour objectif une atteinte en fin de 3^{ème} d'un niveau A2 pour 80 % des élèves. Les niveaux visés sont ensuite un niveau B1 pour la fin de la scolarité obligatoire, et B2 pour le baccalauréat⁴⁵. Une carte des langues vivantes étrangères, datant de 2015, vise à conforter « l'enseignement des quatre langues les plus enseignées (anglais, allemand, espagnol et italien) et encourage le développement des autres langues à plus faible diffusion dans notre système scolaire : arabe, chinois, grec moderne, hébreu, japonais, langues scandinaves, néerlandais, polonais, portugais, russe et turc. »⁴⁶

Les langues et cultures régionales, reconnues par l'article L. 312-10 du Code de l'éducation, sont, elles, facultatives et leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où elles

sont en usage. Après information aux familles, elles peuvent être proposées sous l'une des deux formes suivantes :

- Un enseignement de la langue et de la culture régionales ;
- Un enseignement bilingue en langue française et en langue régionale.⁴⁷

Les incidences de la loi dite Molac sur le système éducatif français ont été déclinées dans la circulaire du 14-12-2021. Les langues régionales sont proposées à tous les élèves « sur tout ou partie des territoires concernés », dans le cadre de l'horaire normal d'enseignement, de la maternelle au lycée⁴⁸. Un enseignement en dehors de l'établissement scolaire doit être conseillé lorsque la langue régionale n'est pas proposée à l'école⁴⁹. Les langues concernées sont le basque, le breton, le catalan, le corse, le créole, le gallo, l'occitan-langue d'oc, les langues régionales d'Alsace, les langues régionales des pays mosellans, le tahitien, les langues mélanésiennes (drehu, nengone, païci, aïje), le wallisien et le futunien, et, depuis la loi dite « loi Molac » de 2021, le kibushi et shimaoré⁵⁰.

Enfin, l'enseignement de la langue vivante, qu'elle soit étrangère ou régionale, ne peut représenter plus de la moitié de l'enseignement dispensé aux élèves⁵¹.

42 – <https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-college-3203>
43 – Code de l'éducation, Article L121-3
44 – Code de l'éducation, Article L. 312-9-2.-
45 – <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales-11249>
46 – Circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015, DGESCO

47 – Code de l'éducation, Article L. 312-10
48 – Code de l'éducation, Articles L312-10 à L312-11-2
49 – Circulaire du 14-12-2021 MENJS – DGESCO – C1-3
50 – Langues régionales : l'enseignement immersif en question, 2 août 2021, vie publique
51 – Arrêté du 16-6-2017 - J.O. du 18-6-2017

Langues de France, langues régionales : les spécificités ultramarines

Le Code de l'éducation est doté d'un Titre VII qui comprend les dispositions spécifiques relatives à l'Outre-mer. Ainsi, l'Article L.371-3 indique que « Dans les académies d'outre-mer, des approches pédagogiques spécifiques sont prévues dans l'enseignement de l'expression orale ou écrite et de la lecture au profit des élèves issus de milieux principalement créolophone, amérindien ou mahorais. »

Dans les collectivités territoriales d'Outre-mer, le français coexiste avec plus de 50 langues sur les 75 recensées officiellement comme langues de France⁵² parmi lesquelles :

- Guadeloupe : créole guadeloupéen ;
- Saint-Martin : créole de Saint-Martin ;
- 12 langues en Guyane : créole guyanais, saramaka, aluku, njuka, paramaka, kali'na, wayana, palikur, arawak, wayampi, teko, hmong ;
- La Réunion : créole réunionnais ;
- Martinique : créole martiniquais ;

52 – Langues régionales (culture.gouv.fr)

53 – Ibid

54 – La scolarisation des élèves allophones – Cour des Comptes, mars 2023

– Mayotte : shimaoré, shibushi.
Ces langues de France sont reconnues comme étant les langues premières de ces territoires. À ce titre, le Ministère de la Culture affirme que « Si le français reste la langue de l'administration, des services publics et des médias, il s'agit souvent d'une langue seconde, peu voire pas du tout pratiquée par certaines catégories de populations. »⁵³

Pour autant, ces langues répertoriées comme langues de France ne jouissent pas du même statut d'enseignement. Ainsi, seul le créole guyanais, reconnu comme langue régionale par la Circulaire Savary de 1981 et ratifié par l'Académie de Guyane en 1986, jouit d'une éducation bilingue créole/ français, dès l'école primaire jusqu'au baccalauréat, avec un concours spécial de recrutement des professeurs des écoles bilingues⁵⁴.

Une modalité particulière pour l'enseignement des langues régionales : l'enseignement bilingue en langue française et en langues régionales

Parmi les deux modalités possibles pour l'enseignement des langues et cultures régionales, **les langues régionales peuvent faire l'objet d'un enseignement bilingue. Ainsi, la langue régionale n'est plus seulement la langue enseignée, mais la langue d'enseignement d'autres disciplines**, et ce dès la petite section de maternelle. L'objectif reste la maîtrise égale des deux langues.

L'enseignement bilingue peut être dispensé selon deux modalités : par la **parité horaire hebdomadaire des deux langues, ou par la méthode dite « immersive »**, qui permet d'adapter le temps de pratique de chacune des langues au fil de l'année, « en fonction des besoins effectivement constatés. » Le recours à cet enseignement est facultatif,

et fait suite à une information et à une inscription des parents dans une structure qui le propose⁵⁵. Cette méthode dite immersive permet donc des temps scolaires (semaines, mois), entièrement dispensés en langue régionale.

Les débats autour de la loi dite Molac de 2021 se sont concentrés sur cet enseignement bilingue « immersif », qui a tout d'abord été jugé contraire à l'article 2 de la Constitution. Plusieurs voix se sont élevées en faveur de l'enseignement bilingue immersif. Par exemple, le Conseil des droits de l'homme des Nations Unies a interpellé la France en mai 2022 sur cette question, pointant la différence des traitements entre l'enseignement immersif de la langue anglaise et l'enseignement immersif des langues régionales, et estimant que l'interdiction de l'enseignement immersif était contraire au Pacte international relatif aux droits civils et politiques, au Pacte international relatif

55 – Circulaire du 14-12-2021 MENJS – DGESCO – C1-3



1. Le cadre juridique et réglementaire relatif à la réussite éducative des élèves allophones en France

aux droits économiques, sociaux et culturels, et surtout, à la Convention internationale des droits de l'enfant, dont les articles 28 et 28, pèseraient en effet en faveur de l'enseignement immersif⁵⁶.

Finalement, la loi dite Molac a donc autorisé l'usage de l'enseignement bilingue immersif comme « stratégie possible d'apprentissage de l'enseignement bilingue », à condition que les élèves issus de parcours bilingues maîtrisent les deux langues⁵⁷.

Certaines langues premières des élèves ne se voient pas accorder de place officielle à l'école

Enfin, il convient de rappeler que certaines langues premières des élèves ne font pas partie des langues vivantes étrangères ou régionales prévues par le code de l'éducation et les circulaires afférentes.

C'est le cas par exemple des langues amérindiennes et des Noirs Marrons de Guyane. Ces langues ont pu toutefois bénéficier d'expérimentations intéressantes, telles que le dispositif Intervenant langue maternelle (ILM) de Guyane, expérimenté en 1998 puis renforcé par les accords de Guyane de 2017⁵⁸.

Les langues premières des élèves allophones dont les langues échappent la liste des langues étrangères ou régionales, notamment celles et ceux qui ont connus des parcours migratoires, ne peuvent donc pas prétendre à un usage de leurs langues à l'école, sauf dans le cadre de « *l'initiation à la diversité linguistique.* »⁵⁹

56 – Mandats du Rapporteur spécial sur les questions relatives aux minorités ; de la Rapporteuse spéciale dans le domaine des droits culturels et du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, mai 2022

57 – Circulaire du 14-12-2021 MENJS – DGESCO – C1-3

58 – ORF n° 0103 du 02/05/2017 : Accord de Guyane du 21 avril 2017 – Protocole « PouLagwiyann dékolé », ministère des Outre-Mer (2017)

59 – Code de l'éducation, Article L. 312-9-2.



2.

L'expérience scolaire des élèves allophones dans l'hexagone et dans les Outre-mer



Qui sont les enfants allophones ou plurilingues en France ?

Il n'existe pas, en France, de données consolidées et exhaustives sur le nombre d'enfants allophones en France.

Les données officielles dont nous disposons portent sur le nombre et le taux d'élèves allophones nouvellement arrivés sur le territoire, qui font l'objet d'une enquête annuelle du ministère chargé de l'Éducation nationale depuis 2014⁶⁰. Cette enquête porte sur les élèves « du CP jusqu'à la terminale, sans condition d'âge, qu'ils soient scolarisés, pris en charge par les missions de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) ou en attente d'une scolarisation ».

Sont ainsi exclus du champ de l'étude :

- Les enfants allophones scolarisés en maternelle, pourtant relevant bien de la scolarité obligatoire depuis 2019⁶¹ ;
- Les élèves allophones qui ne sont pas identifiés en tant que tels par l'Institution.

Selon le ministère chargé de l'Éducation nationale, un élève est considéré comme allophone nouvellement arrivé « tant que le besoin éducatif en Français Langue Seconde (FLS) existe ». L'élève sort donc du champ de l'enquête dès qu'il devient autonome en français et que son besoin disparaît. » Ainsi, un élève qui serait sorti précocement d'un dispositif de renforcement en FLS serait de fait invisibilisé par cette enquête.

- Les enfants allophones non-scolarisés. En effet, il n'existe pas en France de collecte nationale sur le nombre d'enfants en âge scolaire non-scolarisés.

Lors de l'année scolaire 2021-2022, l'enquête a recensé 77 400 « élèves scolarisés avec des besoins éducatifs particuliers dans le domaine de l'apprentissage du FLS ». En 2021-2022, les 77 400 élèves allophones nouvellement accueillis étaient scolarisés au sein de 11 271 écoles et établissements : 7 164 en écoles élémentaires, 2 814 en collèges et 1 256 en lycées⁶². 80 % des élèves allophones nouvellement arrivés et scolarisés

en 2021-2022 avaient été scolarisés avant leur arrivée en France, 20 % n'ayant pas été scolarisés auparavant⁶³.

L'enquête portant sur l'année scolaire 2021-2022 fait part d'une hausse importante des effectifs d'élèves allophones nouvellement arrivés : 20 % de plus qu'en 2020-2021, principalement à l'école élémentaire et au collège (+23 %). Les académies accueillant le plus d'élèves d'allophones sont les Académies de Créteil et Versailles, suivies des académies de Lyon, Grenoble, Aix-Marseille, et Montpellier⁶⁴. Bien que leurs effectifs d'élèves allophones soient moins importants que dans les académies hexagonales, les académies de Guyane et Mayotte se distinguent par le taux particulièrement élevé d'élèves allophones au sein de leur population scolaire. « Près de 70 % des enfants scolarisés en Guyane ont une langue maternelle autre que le français, comprise parmi la trentaine de langues vernaculaires du territoire. Cette proportion est encore supérieure à Mayotte. »⁶⁵

La Cour des Comptes porte un regard particulièrement critique sur les statistiques recueillies par le ministère chargé de l'Éducation nationale, les qualifiant d'« irrégulières » et « incomplètes » et relevant que « des discordances subsistent entre données académiques et nationales. Les statistiques qui existent, et qui méritent d'être améliorées, montrent des profils des EANA très hétérogènes. »⁶⁶ Le rapporteur spécial du Sénat qui accompagne le rapport de la Cour des Comptes plaide lui aussi pour le renforcement du travail statistique sur la scolarité des élèves allophones : « Il est par exemple curieux que ne soient pas publiées des données sur les langues les plus parlées par ces élèves, leur âge d'arrivée dans le système scolaire français ou leur orientation scolaire. »⁶⁷

Il n'existe pas non plus en France de données officielles consolidées sur le nombre d'enfants parlant une ou plusieurs langues autres que le français à la maison.

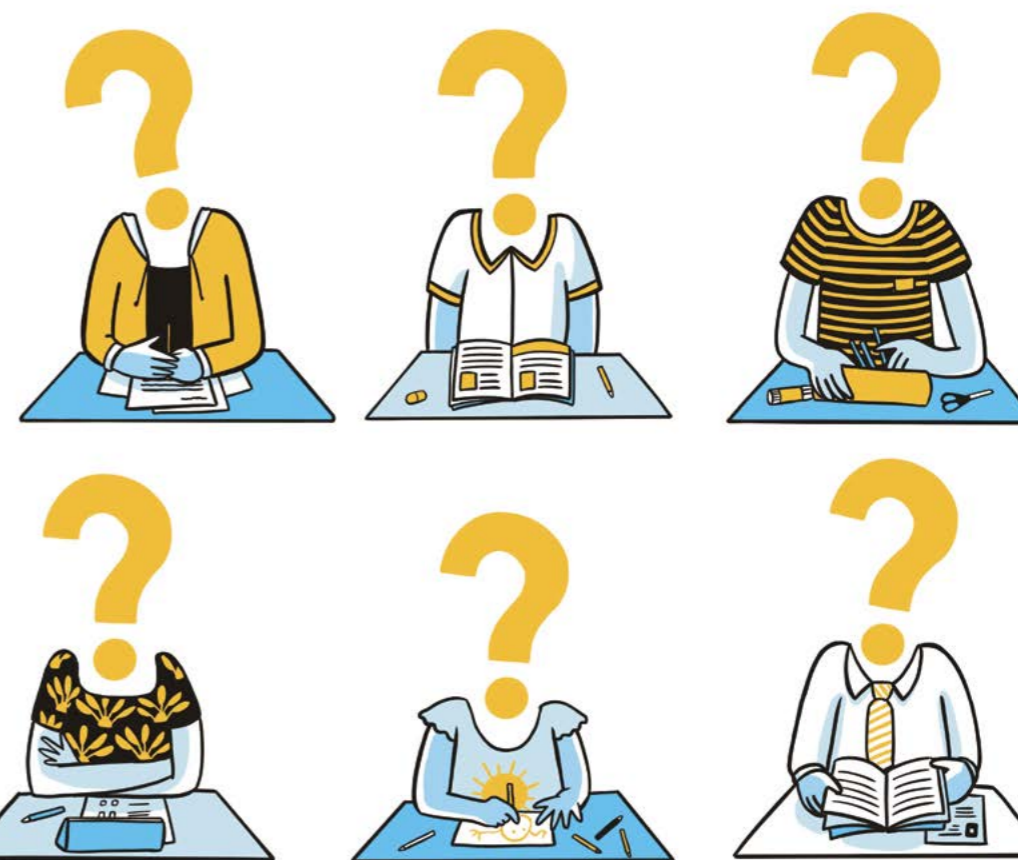
L'étude de la diversité linguistique et culturelle des enfants en France est encadrée par les lois et

63 – ibid

64 – « La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés », Repères et références statistiques - édition 2023, Fiche n°1.08, août 2023, DEPP

65 – L'enseignement scolaire en outre mer : des moyens à mieux adapter à la réalité des territoires : Rapport d'information n° 224 (2020-2021) de M. Gérard LONGUET, fait au nom de la commission des finances, déposé le 10 décembre 2020

66 – La scolarisation des élèves allophones - mars 2023, Cour des comptes
67 – Rapport d'information n° 427 (2022-2023) de M. Gérard LONGUET, fait au nom de la commission des finances, déposé le 15 mars 2023



règlements relatifs aux opérations de collecte et d'exploitation de données personnelles⁶⁸, interdisant le traitement des « données à caractère personnel qui relèvent la prétendue origine raciale ou l'origine ethnique ». Toutefois, les statistiques permettant de faire le lien entre les origines nationales des élèves et leurs résultats et trajectoires scolaires sont autorisées, puisqu'elles ne relèvent pas de « statistiques ethniques », et sont fréquemment employées pour des études tant nationales qu'internationales. Ainsi, nous disposons d'indices sur les origines des élèves, par le biais d'indicateurs portant sur la nationalité des parents, ou le lieu de naissance de l'enfant, sans pour autant pouvoir corrélérer l'origine des élèves et leur langue première.

Une enquête de l'INSEE sur la transmission familiale des langues, bien que menée auprès des adultes de 19 à 59 ans, aborde les conditions de la transmission des langues au sein des familles ayant connu un parcours migratoire. La grande majorité (9/10) des « descendants d'immigrés » adultes ont appris le français avec leurs parents dans leur enfance, 40 % d'entre eux l'ont appris « exclusivement » par ce biais. La présence du

français dépend des conditions de migration et de l'âge de la migration des parents : elle est plus fréquemment exclusive quand les parents sont arrivés enfants notamment. La moitié des « descendants d'immigrés » ont appris à la fois le français et au moins une autre langue étrangère à la maison. 59 % d'entre eux déclarent avoir comme « langue familiale de référence » une langue étrangère, toutefois seulement 16 % la lisent, l'écrivent, la parlent, et la comprennent très bien. »⁶⁹

Quant aux enfants et aux jeunes, une consultation nationale des 6-18 ans menée par l'UNICEF France auprès de 21 821 enfants et jeunes en 2023-2024 révèle que le plurilinguisme concerne 36 % des enfants et jeunes participants.⁷⁰

Une autre étude de 2018 indique qu'au sein d'un échantillon étudié de 353 élèves plurilingues scolarisés en UPE2A, on trouvait 51 langues parlées. La moitié de ces élèves ont une pratique plurilingue à la maison, utilisant plus d'une langue pour les interactions au sein de

69 – Immigrés et descendants d'immigrés en France: Transmission familiale des langues, Insee Références Édition 2023

70 – 36 % des enfants déclarent parler, là où ils vivent, le français et une ou plusieurs autres langues, ou uniquement une ou d'autres langues autres que le français. Consultation nationale des 6-18 ans 2023-2024, UNICEF France, à paraître en novembre 2024

60 – Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, DEPP, NOTE D'INFORMATION n° 22.27, Septembre 2022

61 – LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance

62 – Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, DEPP NOTE D'INFORMATION n° 23.23 Juin 2023



leur foyer. La moitié de ces jeunes déclarent que le français est présent à la maison. L'étude démontre également l'évolution du répertoire langagier des élèves au fil du temps et de l'avancement de l'année scolaire. Il arrive même pour certains élèves (30 enfants parmi l'échantillon étudié) qu'à la fin de l'année, la langue première disparaisse au profit d'une langue seconde antérieure (telle que l'espagnol pour un arabophone ayant vécu en Espagne) ou du français (cas de mineurs isolés habitant en foyer).⁷¹

Par ailleurs, il est important de noter que le plurilinguisme en France n'est pas toujours lié au parcours migratoire (récent ou ancien) des familles. **Au-delà des situations d'allophonie ou de plurilinguisme en outre-mer au sein de familles non-migrantes, de nombreux enfants vivant en France hexagonale sont également plurilingues ou allophones, même parmi celles et ceux qui sont nés en France.** L'étude EVASCOL fait également état du plurilinguisme d'une partie des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)⁷². Les travaux de Nathalie Auger s'intéressent plus particulièrement au plurilinguisme des enfants gitans⁷³.

Enfin, la France ne fait pas figure d'exception en matière de disponibilité des données relatives aux élèves allophones ou plurilingues. En effet, moins de la moitié des systèmes éducatifs européens déclarent avoir accès aux données relatives au parcours migratoire des élèves et aux langues parlées à la maison⁷⁴.

Des données particulièrement lacunaires sur les performances scolaires des élèves allophones en France

En complément des alertes de la Cour des Comptes et du Sénat sur le caractère incomplet et parfois discordant de la collecte statistique concernant les élèves allophones, ces instances formulent également des regrets sur le manque de données officielles et consolidées sur leurs performances scolaires.

En effet, le Sénat rappelle que « *Les seules données disponibles sont celles issues du test dit « de positionnement » réalisé par les élèves à l'entrée dans le système scolaire, qui déterminera le niveau auquel ils seront scolarisés.* »⁷⁵ Les données collectées au sein de l'enquête annuelle EANA se focalisent sur la proportion d'élèves scolairement considérés comme « à l'heure », dont l'âge réel correspond à l'âge théorique pour ce niveau de formation. Ainsi, les « retards » augmentent avec les niveaux scolaires, se concentrant sur le collège (53 % des collégiens « en retard »), et sur le lycée (77 % des lycéens « en retard »)⁷⁶. Ce décalage progressif s'explique aussi, selon l'étude EVASCOL, par un souhait de différer l'orientation des élèves au lycée, notamment puisque la prise en charge spécifique après le collège reste rare⁷⁷.

Afin de renforcer le suivi et l'analyse fine sur la durée des performances scolaires des élèves allophones, et ainsi des apports de l'enseignement qui leur est dispensé dans les dispositifs spécialisés puis en milieu ordinaire, **la Cour des comptes recommande d'établir un suivi de cohorte.**⁷⁸

L'étude EVASCOL propose des éléments d'analyse sur les performances scolaires d'un échan-

tillon de 353 élèves allophones : « *Les marges de progrès en français au niveau A1, habituellement considéré comme un niveau rapide à atteindre, sont réduites. L'appropriation langagière est lente et peu visible sur les échelles utilisées par les enseignants, ce qui masque du même coup les progrès réalisés par les élèves. En mathématiques, les écarts sont marqués : leurs compétences correspondent plutôt au cycle 1 en début d'année scolaire et au cycle 2, en juin.* » Les élèves restent tout au long de l'année sur un niveau A1, à l'oral comme à l'écrit, avec une meilleure compréhension orale qu'écrite en fin d'année. L'étude démontre également que le répertoire langagier évolue au fil du temps et de l'avancement de l'année scolaire, mais insuffisamment pour assurer la réussite des élèves. Au bout d'un an de scolarisation en classe d'accueil, 38 % n'arrivaient pas à réaliser certains exercices de mathématiques lorsque la consigne était en français, alors qu'ils avaient su les faire lorsque l'énoncé était proposé dans leur langue d'origine.⁷⁹

Les résultats pour la France du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE fournissent quelques clés de lecture supplémentaires, à exploiter avec précaution. En effet, ces résultats démontrent qu'en France, le lien entre la performance et le niveau socio-économique des élèves est plus marqué que dans la moyenne des pays de l'OCDE. Le programme ne dispose pas d'indicateur spécifique sur l'allophonie des élèves de 15 ans, mais il s'intéresse en revanche au parcours migratoire de leurs familles, et étudie les performances scolaires des élèves « immigrés », définis comme des élèves dont les parents sont nés dans un pays autre que celui dans lequel les élèves sont évalués.

En France, PISA nous apprend que 48 % des élèves « immigrés » (contre 5 % de l'ensemble des élèves) déclarent que la langue qu'ils parlent à la maison la plupart du temps est différente de la langue dans laquelle ils sont examinés. La proportion des élèves « immigrés » issus d'un milieu défavorisé est importante (48 %). **Les différences de performance entre élèves « non-immigrés » et « immigrés » sont significatives (51 points), mais se réduisent lorsque les élèves sont comparés à niveau socio-économique équivalent.** Ces résultats ne permettent toutefois pas d'établir une corrélation entre la langue parlée à la maison et

la performance scolaire⁸⁰.

En outre, « *les études actuelles concernant le bilinguisme des enfants issus de l'immigration, qu'elles soient internationales ou conduites en France, montrent de manière unanime qu'ils sont confrontés à des difficultés scolaires (Insee, 2005 ; Mullis, Martin, Kennedy, & Foy, 2007 ; OCDE, 2006 ; 2007)* »⁸¹.

Dispositifs d'accueil des élèves allophones : des difficultés variées dans l'accompagnement vers la réussite éducative des élèves

Les difficultés relevées dans ce chapitre ne visent pas l'exhaustivité, mais s'appuient sur l'expérience d'enseignants UPE2A, formateurs, et responsables CASNAV dans les académies de Créteil, Guyane, Montpellier, et Toulouse, ainsi que sur des travaux d'analyse, notamment de la Cour des comptes, et de la recherche EVASCOL du collectif de recherche de l'INSHEA.

Ces différentes sources s'accordent sur un point : le caractère indispensable des dispositifs spécifiques pour assurer la réussite des élèves, ainsi que leur caractère perfectible, pour mieux les faire réussir.

Malgré la hausse importante des élèves accueillis (+20 % entre 2020-2021 et 2021-2022), la Cour des Comptes relève une stabilité des crédits budgétaires spécifiques pour les programmes bénéficiant aux élèves allophones. En effet, ces crédits sont passés de 176 millions d'euros en 2020 à 180,6 millions d'euros en 2022. Entre 2016 et 2020, les emplois affectés à la scolarisation des élèves allophones se sont relativement développés, passant de 1157 emplois (dont 39 dans les CASNAV) à 1549 emplois (dont 50 dans les CASNAV) pour le premier degré. Dans le second degré, 1648 emplois étaient consacrés aux UPE2A en 2020. Le développement des UPE2A dans les lycées explique l'augmentation des UPE2A depuis 3

71 – Maïtena Armagnague-Roucher, Isabelle Rigoni, Claire Cossée, Catherine Mendonça Dias, Simona Tersigni. Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Défenseur des Droits ; INSHEA - Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés. 2018.

72 – ibid

73 – Enfants gitans à l'école et en famille : D'une analyse des dynamiques langagières en famille aux pratiques de classe, Nathalie Auger, 2021

74 – European Commission/EACEA/Eurydice, 2023. Promoting diversity and inclusion in schools in Europe. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

75 – L'enseignement scolaire en outre mer : des moyens à mieux adapter à la réalité des territoires : Rapport d'information n° 224 (2020-2021) de M. Gérard LONGUET, fait au nom de la commission des finances, déposé le 10 décembre 2020

76 – Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, DEPP NOTE D'INFORMATION n° 23.23 Juin 2023

77 – Rapport de recherche EVASCOL : Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Coordination du projet : Maïtena Armagnague-Roucher et Isabelle Rigoni, INSHEA, Défenseur des Droits, juin 2018

78 – La scolarisation des élèves allophones - mars 2023, Cour des comptes

79 – Maïtena Armagnague-Roucher, Isabelle Rigoni, Claire Cossée, Catherine Mendonça Dias, Simona Tersigni. Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Défenseur des Droits ; INSHEA - Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés. 2018.

80 – https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/france_8008535b-en.html

81 – Rachidi, Amal, Isabelle Nocus, et Agnès Florin. « Effets de l'enseignement de la langue arabe en classe ELCO (Enseignement des langues et cultures d'origine) sur les performances scolaires et langagières en français », Enfance, vol. 4, no. 4, 2013, pp. 349-372.



ans dans le secondaire, malgré la diminution du nombre d'EANA⁸². **L'inadéquation observée sur la période 2020-2021 et 2021-2022 entre crédits budgétaires et besoins interroge sur l'adéquation actuelle, et mériterait une mise à jour de la part des instances compétentes pour déterminer les évolutions budgétaires nécessaires.**

Enfin, les travaux menés dans le cadre de ce rapport ont relevé une grande disparité d'une académie à l'autre, tant dans les pratiques que dans l'interprétation (individuelle ou académique) des circulaires de 2012. Certains enseignants justifiaient leurs pratiques ou consignes qui leur étaient données par leur présence dans les textes de 2012, bien qu'elles n'y figurent pas, renforçant ainsi l'intérêt d'une clarification de ces textes.

L'accès aux dispositifs spécifiques : des délais d'affectations qui demeurent trop longs, et des systèmes d'affectations des élèves qui pourraient gagner en efficacité

La rapidité de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés est essentielle, au vu du parcours qu'ont pu connaître ces enfants, et de leur besoin de prise en charge. **Pourtant, les entretiens menés et études disponibles pointent des délais importants dans les tests de positionnement des élèves, puis dans leur affectation au sein d'un établissement scolaire.**

Plusieurs étapes marquent l'entrée dans le parcours scolaire des enfants nouvellement arrivés. Un premier contact avec l'institution scolaire ou la mairie est suivi d'une convocation pour un test de positionnement. Ce test de positionnement est suivi par une affectation en établissement scolaire. **Aucune de ces étapes ne dispose de durée maximale au terme duquel les élèves doivent être inscrits**, malgré des dispositions d'une directive de l'Union européenne de 2013: « L'accès au système éducatif ne peut être reporté de plus de trois mois à compter de la date d'introduction de la demande de protection internationale par le mineur lui-même ou en son nom. »⁸³. Aucun suivi statistique n'est disponible sur la première étape, alors que la seconde est précisément documentée.

Selon l'enquête EANA⁸⁴, peu de difficultés s'observent dans le premier degré, avec une affectation le jour même du test pour 73 % des élèves

en 2020- 2021. Toutefois, une enseignante de Seine-Saint-Denis rappelle que par suite de l'inscription en mairie, l'affectation en école de secteur peut être suivie par un changement d'école pour intégrer l'UPE2A, parfois après une ou deux semaines. Les enseignants UPE2A ne disposant pas de décharge pour la passation des tests, ces derniers peuvent être retardés par l'indisponibilité des enseignants, ou leurs absences non-remplacées.

Les difficultés tendent tout de même à se concentrer dans le second degré, avec des délais d'affectation d'au moins 2 semaines, et de plus de trois mois pour 15 % des collégiens et 25 % des lycéens en 2020-2021. Après six mois, 9,3 % des collégiens et 17,3 des lycéens ne sont toujours pas scolarisés⁸⁵. L'engorgement des cellules d'accueil, notamment en début d'année scolaire, est cité comme l'une des causes principales de ces délais excessifs⁸⁶.

De fortes disparités selon les académies ou les publics

Ces difficultés sont exacerbées dans les régions davantage concernées par l'arrivée de familles primo-arrivantes. La Cour des Comptes fait part d'une tension particulière dans les académies franciliennes, les grandes métropoles (Lyon, Grenoble, Bordeaux, Montpellier, etc.), les zones frontalières (Marseille, Lille, Strasbourg, etc.), Mayotte et la Guyane⁸⁷. En Guyane par exemple, les enseignants relèvent que les délais sont si longs avant qu'une affectation soit proposée aux élèves qu'il arrive que leur évaluation soit rendue obsolète : en effet, dans l'attente d'une affectation, ils ont pu renforcer leurs compétences en français en dehors de l'école, notamment dans un cadre religieux. Lorsqu'ils sont affectés dans une classe, leurs compétences en français ne correspondent alors plus au niveau évalué initialement. À Mayotte, le manque de moyens se traduit par l'organisation des tests uniquement deux fois par an. Le rectorat prend ainsi appui sur le tissu associatif pour assurer la transition des enfants qui n'ont pas encore été évalués. Le délai d'affectation est donc à minima de 6 mois⁸⁸.

L'accès à la scolarité des mineurs non accompagnés est entravé par des obstacles d'ordre administratif, juridique ou budgétaire et l'UNICEF France a recensé dans un rapport récent⁸⁹ de nombreux freins liés aux pratiques des conseils

départementaux ou des services de l'Éducation nationale. On constate que les départements ne scolarisent que très rarement les mineurs non accompagnés durant la phase d'accueil provisoire et d'évaluation qui constitue souvent un véritable angle mort du parcours de protection. Pour les jeunes qui font l'objet d'un refus de prise en charge et sont dans l'attente d'une décision du juge, la situation est encore plus critique : la plupart des services des rectorats refusent d'évaluer leur niveau scolaire, préalable nécessaire à leur affectation dans un établissement. Ces refus de scolarisation sont régulièrement condamnés par les tribunaux. Pour les mineurs confiés à la protection de l'enfance, les délais importants de l'orientation nationale, de l'évaluation de leur niveau scolaire et d'affectation dans un établissement retardent souvent leur accès à l'école. De plus, certains départements ne protègent pas toujours de façon effective les mineurs qui leurs sont confiés et refusent parfois de procéder à leur scolarisation. **Au total, les enfants peuvent perdre de six mois à trois ans de scolarité, du seul fait des procédures administratives et judiciaires d'accès à la protection et des délais d'accès à l'éducation, soit entre 500 et 3000 heures d'enseignement.** Les UPE2A implantés en lycée sont également soumis à des délais plus importants que pour les UPE2A implantés en élémentaire ou au collège.

Pour l'ensemble des élèves, certaines difficultés relèvent du calendrier des tests d'évaluation linguistique. En effet, lorsque les tests sont effectués dans les établissements scolaires, selon un calendrier prédéfini, l'accueil des élèves au fil de l'année est rendu impossible. Parfois, les fratries peuvent avoir des convocation le même jour, des établissements éloignés les uns des autres, compliquant ainsi l'accès aux tests pour les familles. Enfin, nos entretiens révèlent de grandes disparités dans les pratiques d'évaluation des élèves, en l'absence d'un protocole national, y compris au sein d'une même académie. Par exemple, en Seine-Saint-Denis, 3 dispositifs d'évaluation différents sont employés. Les outils d'évaluation existants sont jugés inadaptés pour les enfants qui n'ont pas été scolarisés auparavant et les jeunes enfants, et mériteraient, selon nos entretiens, une concertation pour construire des outils d'évaluation adaptés.



82 – La scolarisation des élèves allophones - mars 2023, Cour des comptes
83 – DIRECTIVE 2013/33/UE DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL du 26 juin 2013 établissant des normes pour l'accueil des personnes demandant la protection internationale (refonte). Article 14.2 :
84 – Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, DEPP NOTE D'INFORMATION n° 23.23 Juin 2023

85 – La scolarisation des élèves allophones - mars 2023, Cour des comptes
86 – ibid
87 – ibid
88 – La scolarisation des élèves allophones - mars 2023, Cour des comptes
89 – « Je suis venu ici pour apprendre: garantir le droit à l'éducation des mineurs non accompagnés », UNICEF France, septembre 2023



Une affectation des élèves allophones non-nouvellement arrivés particulièrement hétérogène en fonction des territoires

La première partie du présent rapport rappelait qu'il n'existe aucun dispositif spécifique prévu en France pour l'accueil des élèves allophones qui ne sont pas nouvellement arrivés. **Toutefois, de nombreux élèves allophones non-nouvellement arrivés sont tout de même intégrés aux dispositifs UPE2A, voire UPE2A-NSA. Nos entretiens ont révélé de grandes disparités dans les pratiques à cet égard, entre académies, établissements, et parmi les enseignants.**

Bien que cette priorité ne figure pas explicitement dans les circulaires de 2012, l'interprétation la plus commune de cette dernière semble porter sur la priorité qui doit être donnée aux élèves allophones « nouvellement arrivés ». Dans la pratique, en fonction des caractéristiques démographiques des territoires, la période d'arrivée des élèves peut être prise en considération ou non dans l'affectation en UPE2A. Une enseignante de Seine-Saint-Denis indique que les élèves « nouvellement arrivés » ne sont pas prioritaires dans l'affectation en UPE2A. Une autre enseignante en Guyane indique que les élèves non-arrivants sont affectés « uniquement s'il y a de la place ». Parmi ses 16 élèves, 13 sont « nouvellement arrivés ».

Nos entretiens ont également fait apparaître des divergences dans la caractérisation du critère de « nouvellement arrivé », alors que ce critère n'est pas précisément défini dans les textes officiels. Par exemple, une enseignante de Guyane indique qu'il s'agit d'un élève présent sur le territoire depuis moins de 3 ans.

Par ailleurs, nos entretiens ont également fait apparaître des interprétations variées du critère de « scolarisation antérieure », sur la base duquel les enfants sont affectés vers les dispositifs UPE2A ou UPE2A-NSA. Ainsi, les enseignants indiquent « faire au mieux » sur leurs territoires, mais le nombre de places disponibles peut parfois primer dans l'affectation des élèves, plutôt que le parcours antérieur de scolarisation, ou le besoin de l'élève.

Enfin, plusieurs dispositifs académiques, parfois expérimentaux, visent une affectation efficace des élèves à besoins éducatifs particuliers :

– **Un dispositif expérimental « Unité pédagogique de réussite » mis en place dans l'académie de Montpellier**, vise à proposer un soutien similaire à celui proposé en UPE2A aux élèves qui ne peuvent pas en bénéficier. Il s'adresse aux élèves en grand retard scolaire, tel que les élèves sortis d'UPE2A-NSA, mais qui ont toujours des besoins en soutien linguistique, ou à

certains enfants gitans, qui retournent à l'école après des périodes de non-scolarisation et dont la langue familiale est souvent le catalan ou l'espagnol.

– **En Haute-Garonne, un espace d'accueil** propose aux EANA l'évaluation de leurs compétences (en langue première ou en langue de scolarisation, en mathématiques ou des compétences transversales) ainsi qu'une évaluation d'autres besoins éventuels (médicaux, sociaux). L'appui d'interprètes facilite cette approche globale des situations. Ainsi, cet espace d'accueil permet d'instaurer, dès le premier accueil, un maillage institutionnel, associatif, et médico-social autour des élèves, ainsi qu'un accueil différencié en fonction des besoins.

La complexité de la gestion des effectifs scolaires au niveau national, académique, et au niveau des établissements scolaires

La gestion des effectifs scolaires en UPE2A et UPE2A est particulièrement complexe, et pourtant, la circulaire de 2012 ne prévoit pas de pilotage national de la gestion des effectifs. En outre, des ressources complémentaires disponibles sur Eduscol, notamment le document « Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés »⁹⁰, viennent compléter la circulaire, apportant des recommandations complémentaires sur la définition des procédures de pilotage et de coordination à différents niveaux.

Ces indications sont insuffisantes pour la Cour des Comptes, qui indique que **ce manque de pilotage et d'orientation nationale est préjudiciable à l'affectation des élèves**, et amène les rectorats à « prendre des initiatives pour tenter de répondre aux besoins, mais sans vision systématique et cohérente »⁹¹.

Certaines académies sont marquées par une saturation récurrente des dispositifs UPE2A et surtout, des dispositifs UPE2A-NSA, comme dénoncé par la Défenseure des Droits. En conséquence, la Défenseure des droits recommande aux services académiques de l'Éducation nationale de renforcer les effectifs et les moyens des CASNAV, des CIO et des dispositifs d'enseignement⁹².

À titre d'exemple, à Mayotte, le premier degré compte 25 postes dans l'équipe enseignante pour les élèves allophones avec une prise en charge de 54 élèves par enseignant. Ce chiffre est par-

90 – Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016

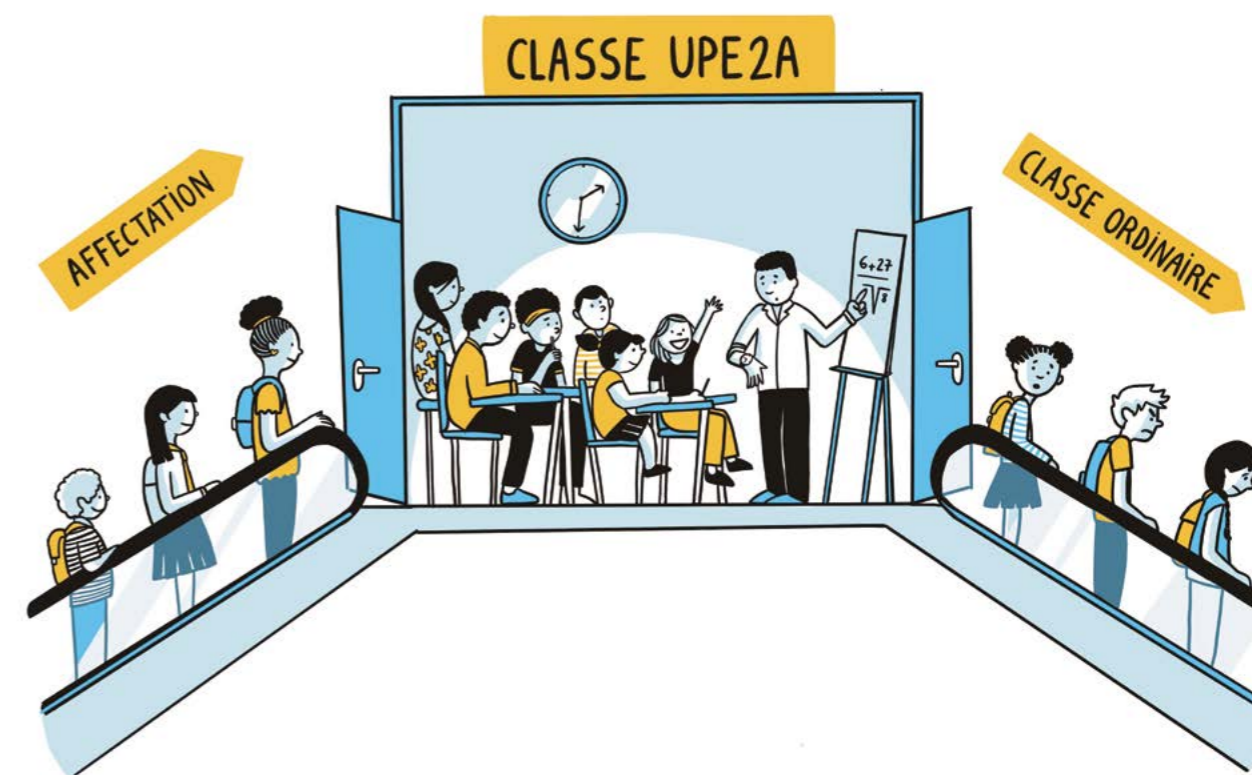
91 – La scolarisation des élèves allophones - mars 2023, Cour des comptes
92 – Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun. Défenseur des Droits, 2016.

ticulièrement élevé du fait de l'itinérance des enseignants en vue d'assurer un maillage territorial suffisant, faute d'enseignants en poste sur l'ensemble du territoire⁹³. Nos entretiens révèlent également que sur certains territoires isolés de Guyane, tels que le long des fleuves Maroni et Oyapock, qui concentrent une proportion importante d'élèves allophones, les dispositifs UPE2A et UPE2A-NSA peinent à se mettre en place.

Plusieurs enseignantes de différentes académies attribuent les difficultés de gestion des effectifs en UPE2A au système de remontée de données. Ainsi, une enseignante de Seine-Saint-Denis fait part d'une problématique liée à l'invisibilisation des élèves scolarisés en UPE2A dans les effectifs des établissements qui sont remontés aux collectivités, lorsqu'ils partagent leurs bases élèves. **Ce manque de détails sur le nombre d'élèves scolarisés en UPE2A et UPE2A-NSA dans les effectifs globaux nuit au pilotage des effectifs, et limite la possibilité d'ouvrir de nouvelles classes lorsque les effectifs en UPE2A augmentent.** Par ailleurs, son établissement se situant en éducation prioritaire, elle indique que le dédoublement progressif des classes de grande section de maternelle, CP, CE1 dans son établissement

depuis 2017⁹⁵ a limité la disponibilité des locaux scolaires pour l'ouverture d'UPE2A supplémentaires. Une enseignante UPE2A de l'Essonne s'est également exprimée sur le défaut de prise en compte des EANA dans les effectifs des classes auprès du journal l'Humanité. Elle en conclut que « *L'État est en faute. Je pense qu'il y a une forme de cynisme : comme ces familles ne connaissent pas leurs droits, l'Éducation nationale en profite. Si on avait encore de l'énergie, on aurait de quoi saisir le médiateur de la République* »⁹⁶.

Une enseignante de Guyane abonde sur les difficultés liées à la non-prise en compte des élèves d'UPE2A dans les effectifs globaux des établissements scolaires : elle indique qu'elle entend parfois parler des longues listes d'attentes pour les UPE2A-NSA, alors qu'elle a des places dans sa classe, mais que le collège dans lequel elle enseigne a atteint sa capacité maximale.



93 – La scolarisation des élèves allophones - mars 2023, Cour des comptes
94 – Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun. Défenseur des Droits, 2016.

95 – <https://eduscol.education.fr/146/100-de-reussite-en-gs-cp-et-ce1>
96 – Education : les classes pour élèves allophones toujours plus menacées. Astrid Jurmand, l'Humanité, publié le 28 juin 2024



Implantation des dispositifs spécifiques et affectation en établissement scolaire : des difficultés particulières liées à l'éloignement

Les difficultés peuvent se poursuivre pour les élèves une fois qu'ils se voient affectés à un établissement scolaire. **Les affectations UPE2A peuvent se situer dans des classes situées loin des lieux de vie des familles.** Par manque de place en classe ordinaire près des lieux de vie des familles, les élèves peuvent également être rattachés à une classe ordinaire éloignée, ce qui peut affecter l'assiduité des élèves, ou leur assiduité lors des temps en classe ordinaire.

La précarité de nombreux élèves allophones peut favoriser l'instabilité résidentielle des élèves, entravant leur scolarité pérenne dans un établissement scolaire. Une enseignante de Seine-Saint-Denis indique que de nombreux élèves du premier degré doivent changer d'école, ayant été hébergés par le 115 ou par un tiers en début d'année, puis accédant à un logement en cours d'année, dépendant d'une autre école de secteur.

Une enseignante en Guyane indique que malgré leur affectation en UPE2A en dehors de Cayenne, les élèves ayant connu des parcours migratoires préfèrent rester à Cayenne pour que leurs familles puissent y poursuivre leurs démarches administratives, renonçant parfois à leur place dans les dispositifs spécifiques.

Selon la Cour des Comptes, **les territoires ruraux à habitat dispersé concentrent des difficultés dans la mise en place des dispositifs UPE2A en primaire**⁹⁷. Ainsi, d'autres modalités de prise en charge s'avèrent nécessaires lorsque la mise en place de classes UPE2A ne sont pas possibles. Le guide « Intégrer et accueillir des personnes réfugiées en milieu rural » de la Délégation interministérielle à l'accueil et à l'intégration des réfugiés suggère de s'appuyer sur trois ressources, en complément de la scolarisation en milieu ordinaire :

- Des heures supplémentaires effectives (HSE) versées aux établissements par les Casnav, la DSDEN, ou mis en place par les établissements eux-mêmes ;
- Des outils pédagogiques numériques, dont ceux disponibles sur Eduscol, d'autres développés par certains Casnav⁹⁸, ou encore l'utilisation de ressources du secteur privé, tel que l'application « Duolingo for schools » ;

97 – La scolarisation des élèves allophones - mars 2023, Cour des comptes
98 – Casnav de Lille : **Outil pédagogique pour EANA en école élémentaire ; Outil Pédagogique FLS-FLSco pour EANA en Collège**, Casnav de Grenoble ; **Parcours en ligne CLIC-Alpha**, Casnav de Bordeaux ; **EANA : des ressources pour les enseignants**.

- Les ressources disponibles en bibliothèque, ainsi que les bibliothèques mobiles proposées par l'association Bibliothèque sans frontières⁹⁹.

Ces ressources n'ont qu'un caractère indicatif et semblent – en l'état - insuffisantes pour répondre aux besoins des élèves allophones. Un protocole national d'accueil des élèves allophones en milieu rural serait de nature à lutter contre les ruptures d'égalité. Ce dernier - annexé à la circulaire - permettrait de clarifier le cadre d'accueil, les dispositifs et les ressources à disposition des élèves et des enseignants présents dans ces territoires.

L'inclusion en classe ordinaire reste parfois théorique, en dépit des textes applicables

L'inclusion en classe ordinaire des élèves allophones, en complément des dispositifs spécialisés, est le socle des circulaires de 2012. **Cette inclusion porte un intérêt indéniable au vu de l'effectivité des droits l'enfant, mais aussi dans une logique d'apprentissage démocratique et citoyen de l'ensemble des élèves.** Les enjeux de l'inclusion vont bien au-delà des enjeux pédagogiques, et méritent par conséquent un accompagnement particulier. L'inclusion non-accompagnée peut être « vécue avec la souffrance d'un fossé les séparant violemment des autres bien plus compétents qu'eux. Ils se trouvent ainsi, de fait, mis à l'écart, situation attisée par l'éventuel conflit de loyauté entre mondes scolaire et familial et produisant exclusion et absentéisme. »¹⁰⁰

L'inclusion en classe ordinaire est parfois entravée, notamment au lycée, 15 % des lycéens allophones étant scolarisés dans une classe spécifique pour allophone sans module de rattachement à un « niveau scolaire »¹⁰¹. L'inclusion est également rendue plus difficile pour les élèves non ou peu scolarisés antérieurement¹⁰². Une enseignante de Guyane relève une difficulté supplémentaire dans l'organisation de l'inclusion dans le second degré. Les enseignants UPE2A ne pouvant pas être professeur principal de l'élève, il n'est pas rare que le professeur principal n'enseigne pas à l'élève. Cela peut poser des difficultés au moment du conseil de classe.

99 – « Intégrer et accueillir des personnes réfugiées en milieu rural », Délégation interministérielle à l'accueil et à l'intégration des réfugiés, juin 2024
100 – Avec les familles gitanes, Frédéric MIQUEL, Cahiers pédagogiques n°588, novembre 2023

101 – Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, DEPP NOTE D'INFORMATION n° 23.23 Juin 2023

102 – Maïtena Armagnague-Roucher, Isabelle Rigoni, Claire Cossée, Catherine Mendonça Dias, Simona Tersigni. Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Défenseur des Droits ; INSHEA - Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés. 2018.

La recherche EVASCOL a étudié en 2018 les modalités et la réalisation de l'inclusion. **En ressort une disparité d'attitudes et de pratiques en fonction des territoires, des établissements et des enseignants.** Des réticences sont notées, notamment dans le second degré, aux motifs suivants : « *écart de compétences, manque de connaissances de la langue française, comportement considéré comme inapproprié du point de vue du "métier d'élève", complication dans la constitution d'emploi du temps, atteinte des effectifs maximaux dans les classes ordinaires.* » La recherche fait également état de difficultés dans la concertation entre les enseignants UPE2A et le reste des équipes pédagogiques, et de déséquilibres dans l'emploi du temps des élèves, au détriment de leurs apprentissages¹⁰³. **Les difficultés de prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves allophones peuvent mettre les enseignants en difficulté, notamment pour les élèves peu ou pas scolarisés antérieurement, les faibles lecteurs ou scripteurs, qui « ont de tels besoins que la différenciation trouve ses limites, au sein d'un groupe nombreux comptant également d'autres élèves à besoins »**¹⁰⁴.

Dans l'académie de Montpellier, une expérimentation vise à faciliter l'inclusion en milieu ordinaire des élèves présentant des grandes fragilités scolaires, relevant du CASNAV (EANA ou enfants issus de familles itinérantes ou voyageurs) ou issus de familles dites gitanes. Relevant de la « médiation pédagogique inclusive », le financement de deux postes de « facilitateurs pédagogiques inclusifs » par le Commissaire à la lutte contre la pauvreté de la région Occitanie en 2023-2024 a permis l'accompagnement en classe ordinaire de 80 élèves. Ces facilitateurs sont des personnels contractuels non-enseignants, qui agissent en classe ordinaire, en complémentarité des enseignants (de classe ordinaire, ou des enseignants UPE2A, lorsque les élèves y sont scolarisés). Leur rôle est de soutenir la différenciation pédagogique, par exemple en explicitant les enseignements, ou en accompagnant la prise de parole en classe des élèves. Cette expérience s'est avérée positive pour les enseignants, qui souhaitent poursuivre cet accompagnement en 2024-2025, et observent une amélioration au niveau de l'acquisition des codes de l'école, des compétences, et de l'assiduité scolaire. Cet accompagnement s'inspire d'expériences similaires mises en place dans d'autres pays, notamment les assistantes interculturelles auprès des enfants ukrainiens réfugiés et inclus

103 – ibid

104 – Avec les familles gitanes, Frédéric MIQUEL, Cahiers pédagogiques n°588, novembre 2023

dans les classes de Pologne et les aides-enseignants au Canada¹⁰⁵. Le responsable du Casnav de Montpellier souhaiterait que cette action puisse être étendue à d'autres élèves scolarisés en classe ordinaire mais qui - pour autant - sont ou demeurent en situation de précarité linguistique. C'est le cas des élèves non « nouvellement arrivés », des élèves « sortants » d'UPE2A pour lesquels des besoins demeurent ou de certains élèves originaires de pays francophones avec un niveau suffisant en français mais pour lesquels un accompagnement spécifique reste nécessaire.

Enfin, nos entretiens ont relevé une pratique professionnelle à encourager pour favoriser l'inclusion en milieu ordinaire : le soutien des enseignants UPE2A au sein des classes ordinaires quelques heures par semaine. Au-delà du soutien aux élèves, cette pratique contribue également au renforcement des compétences des enseignants de milieu ordinaire, amenés à observer les gestes professionnels inclusifs des enseignants UPE2A dans leurs classes.

Des ajustements à considérer concernant la durée de scolarisation des dispositifs et l'extension aux élèves de moins de 6 ans et plus de 16 ans

- **Durée de scolarisation dans les dispositifs spécialisés : un cadre relativement clair, des pratiques hétérogènes**

La scolarisation dans les dispositifs spécialisés est prévue pour une durée maximale d'un an, avec une deuxième année possible pour les élèves non-scolarisés antérieurement à partir du cycle 3.

L'étude EVASCOL fait toutefois état de « maintiens », pratiques consistant à maintenir les élèves en UPE2A en l'absence d'une offre de suivi en milieu ordinaire, pour un tiers des élèves de l'échantillon, dans une logique de « compensation ». Ces maintiens peuvent saturer les dispositifs et empêcher l'accès des nouveaux arrivants, tout en générant une forme de « sélection arbitraire » parmi les élèves¹⁰⁶.

Nos entretiens ont fait ressortir l'importance de la seconde année de scolarisation dans les dispositifs spécialisés, et des disparités en pratique dans l'accès effectif à cette seconde année.

105 – ibid

106 – Maïtena Armagnague-Roucher, Isabelle Rigoni, Claire Cossée, Catherine Mendonça Dias, Simona Tersigni. Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Défenseur des Droits ; INSHEA - Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés. 2018.



structures associatives et les professionnels de l'Institution scolaire. À titre d'exemple, le CASNAV de Toulouse coorganise annuellement des rencontres pluriprofessionnelles sur le thème de l'école et de la grande précarité¹¹⁴, et anime régulièrement des formations auprès d'acteurs très variés. De plus, la mise en réseau organisée par le CASNAV de Toulouse vise aussi la mutualisation des pratiques des enseignants UPE2A entre les 8 départements, dans une logique d'essaimage.

Nos entretiens ont pu confirmer les disparités entre académies en ce qui concerne les exigences relatives à la formation initiale, et l'accès à la formation continue. Une enseignante en Guyane indique que l'accréditation est désormais obligatoire en Guyane, ainsi que l'habilitation d'examineur-correcteur du DELF-DALF.¹¹⁵ Une autre enseignante de Seine-Saint-Denis indique qu'il est possible d'enseigner en UPE2A sans aucune certification dans l'académie de Créteil. Pour pallier les manques d'enseignants et le non-remplacement des absences, et s'appuyer sur un vivier de recrutement supplémentaire, elle souhaiterait que le rectorat ouvre le recrutement aux enseignants de Français langue étrangère (FLE), notamment pour les remplacements), notant la similitude dans les compétences des enseignants de FLE et de FLS. Dans d'autres académies, les recrutements sont possibles via le mouvement national « Poste à profil ».

Les enseignantes, toutes dotées de plus de 10 ans d'expérience, expriment pourtant des besoins en formation continue, pour elles et pour leurs collègues. Certaines insistent par exemple sur leurs besoins en phonologie sur les nouvelles langues (comment passer d'une langue et d'un alphabet à l'autre), sur la grande précarité, en ou encore sur l'interculturalité, pour éviter les malentendus et lutter contre les formes de stigmatisation en classe. Elles souhaiteraient que ces formations soient proposées également aux enseignants de classe ordinaire, avec des formations croisées (UPE2A/milieu ordinaire, premier/second degré), favorisant une meilleure articulation et un meilleur dialogue entre les enseignants des différents dispositifs et degrés.

Elles constatent que l'offre de formation continue dépend largement de la configuration actuelle du CASNAV, des inspecteurs responsables, et des formateurs. Plusieurs regrettent le dynamisme décroissant de leurs CASNAV, avec parfois même un sentiment d'abandon.

Enfin, certains enseignants en UPE2A font part

d'un manque d'accompagnement en didactique, regrettant « *le peu d'indications sur les contenus à enseigner.* »¹¹⁶ En effet, l'étude EVASCOL fait état d'une grande hétérogénéité des niveaux linguistiques et scolaires des élèves allophones, qui impliquent une prise en charge didactique spécifique. L'étude recommande de s'appuyer sur des pédagogies spirales (reprenant l'étude de notions déjà travaillées, avec une complexification progressive) et différenciées¹¹⁷. Pourtant, de nombreuses ressources sont disponibles sur Eduscol, à destination des enseignants, pour orienter et accompagner l'inclusion, pour différencier sa pédagogie, et pour accompagner pédagogiquement un EANA dans sa classe¹¹⁸. **Une analyse des besoins des enseignants, et de leur niveau de connaissance des ressources disponibles, pourrait alors s'avérer nécessaire pour accompagner plus efficacement les enseignants.**

• **La qualité des formations dispensées entravée par un manque d'évaluation généralisé**

Le rapport de la Cour des Comptes apporte une attention particulière aux enjeux d'évaluation, estimant qu'à tous les niveaux, des carences relatives à l'évaluation empêchent la connaissance sur la réussite éducative des élèves et la qualité de l'enseignement dispensé.

114 – <https://pedagogie.ac-toulouse.fr/casnav/journee-de-rencontres-professionnelles-ecole-precarite-le-24-mai-2024-toulouse>
115 – Diplôme d'études en langue française (DELF)- Diplôme approfondi de langue française (DALF): Diplômes officiels de langue française internationalement reconnu et valable à vie délivré par le Ministère de l'Éducation nationale français.
116 – Maitena Armagnague-Roucher, Isabelle Rigoni, Claire Cossée, Catherine Mendonça Dias, Simona Tersigni. Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Défenseur des Droits ; INSHEA - Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés. 2018.
117 – ibid

118 – **Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) | eduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse | Direction générale de l'enseignement scolaire**

Le manque d'évaluation du besoin éducatif à la sortie des dispositifs

Les circulaires de 2012 prévoient que la sortie des dispositifs spécialisés se basent sur des conditions temporelles (échéance d'un ou deux ans). **Le besoin éducatif n'est ainsi considéré que s'il s'agit de sortir des dispositifs avant la fin de la durée maximale d'accueil pour intégrer le milieu ordinaire.** La recherche EVASCOL regrette qu'« *il n'y a, à cet égard, qu'une très faible cohérence entre le suivi du "besoin" scolaire et les flux d'entrées et sorties dans les dispositifs.* »¹¹⁹ Du point de vue pédagogique, l'étude confirme que le « rythme de l'appropriation du français » n'est pas conforme avec l'offre scolaire.

Selon l'étude EVASCOL, la sortie du dispositif est généralement réalisée « sans réelle concertation, ni suivi, car ces missions ne sont pas prises en compte par l'enseignant d'unité pédagogique, dont le rôle de professeur principal ou de coordinateur de dispositif est ambigu (réel sur le terrain, mais sur son temps personnel et sans reconnaissance officielle dans des établissements). »¹²⁰

Le défaut de prise en compte des besoins éducatifs à la sortie des dispositifs peut générer des difficultés en milieu ordinaire : « *démotivation, échec scolaire dans le nouvel établissement, déscolarisation en raison de mauvais résultats ou d'un sentiment de déconsidération, voire retour au pays d'origine, etc.* »¹²¹ Quels que soient leurs besoins éducatifs, les élèves allophones sortant des UPE2A ne peuvent pas se voir proposer de soutien linguistique formalisé, à l'inverse de ce qui proposé dans de nombreux autres pays¹²². Plusieurs enseignantes proposent tout de même des temps d'échange informels à leurs anciens élèves. Enfin, les difficultés d'intégration en milieu ordinaire des élèves les plus âgés affectent également l'orientation des élèves, qui sont ainsi plus facilement orientés vers des filières courtes¹²³.

119 – Maitena Armagnague-Roucher, Isabelle Rigoni, Claire Cossée, Catherine Mendonça Dias, Simona Tersigni. Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Défenseur des Droits ; INSHEA - Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés. 2018.
120 – ibid
121 – ibid

122 – La scolarisation des élèves allophones - mars 2023, Cour des comptes
123 – Maitena Armagnague-Roucher, Isabelle Rigoni, Claire Cossée, Catherine Mendonça Dias, Simona Tersigni. Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Défenseur des Droits ; INSHEA - Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés. 2018.

Les enseignantes avec qui nous avons pu échanger s'accordent sur deux points qu'elles souhaiteraient voir améliorer :

– **Une évaluation du besoin éducatif de l'élève plus efficace, sans qu'elle soit chronophage ni trop lourde, au terme de son accueil dans les dispositifs spécialisés.**

Une enseignante de Seine-Saint-Denis indique qu'une « évaluation de sortie » des élèves existe effectivement, mais celle-ci n'est utilisée que pour informer les futurs enseignants en milieu ordinaire des compétences des élèves. Elle n'est pas utilisée dans l'optique d'identifier les besoins pour un accompagnement complémentaire. La Cour des Comptes suggère d'appuyer la validation des compétences sur le diplôme d'étude en langue française (DELF), que EANA peuvent déjà passer gratuitement, mais à titre facultatif, entravant le caractère systématique de l'évaluation. « S'il était généralisé, il constituerait pourtant un bon outil d'objectivation de l'apport du dispositif, débouchant ensuite sur un soutien pédagogique plus précis. Il inciterait à construire des compétences en français dans différentes disciplines scolaires, et donc à une prise en compte du FLS par d'autres enseignants que ceux de français. »¹²⁴

– **Cette évaluation de sortie ne serait bénéfique qu'à condition que des actions de soutien linguistique en milieu ordinaire puissent être mises en œuvre pour les élèves allophones, au terme de leur accueil dans les dispositifs spécialisés.**

En Guyane par exemple, une enseignante indique que des dispositifs spécifiques basés sur la lecture seraient notamment utiles pour les élèves non-lecteurs au collège.

124 – La scolarisation des élèves allophones - mars 2023, Cour des comptes



Le manque d'évaluation des dispositifs spécifiques et de leur pilotage

La Cour des Comptes regrette également le manque d'évaluation systématique des dispositifs eux-mêmes, permettant de mesurer les progrès des élèves et ainsi l'efficacité des dispositifs. « Ceci est d'autant plus dommageable que le caractère insatisfaisant de certains dispositifs peut expliquer en partie le nombre d'élèves se trouvant au bout du compte en situation d'échec scolaire. Il n'existe pas en particulier d'étude de suivi de cohorte des EANA à partir de la date de leur premier test. »¹²⁵

125 – ibid

Soutenir l'ensemble des droits de l'enfant dans une approche concertée avec les acteurs en dehors de l'école

Lorsque nous avons demandé aux enseignantes comment favoriser la réussite éducative de leurs élèves allophones, une place considérable a été donnée aux conditions de vie des élèves, ce qui s'explique en partie par le rôle que ces enseignantes jouent dans la vie des élèves, au-delà des apprentissages scolaires. Des enseignants l'expliquent ainsi dans un article de l'Humanité : « Pour lui, être professeur en UPE2A c'est "être un couteau suisse" : les élèves arrivent avec un passif "très lourd voire traumatique". Avant les besoins langagiers, l'élève a des besoins de sécurité affective »¹²⁶ Certains enseignants indiquent

126 – Education : les classes pour élèves allophones toujours plus menacées. Astrid Jurmand, L'Humanité, publié le 28 juin 2024

également se sentir démunis quant au projet pédagogique à organiser lorsqu'ils repèrent des fragilités qui relèveraient de l'éducation spécialisée (problèmes cognitifs, etc)¹²⁷.

Ainsi, favoriser la réussite éducative des élèves allophones revient, en partie, à favoriser la réussite éducative des élèves en situation de grande précarité. Les rapports de 2015 « Grande pauvreté et réussite scolaire » de l'Inspection générale de l'Éducation nationale¹²⁸ et « Une école de la réussite pour tous » du Conseil économique, social et environnemental¹²⁹ proposent de nombreuses recommandations pour améliorer les conditions de vie et la réussite éducative des élèves en situation de grande précarité. L'étude EVASCOL s'intéresse plus précisément aux conséquences des conditions de vie des élèves allophones, qui peuvent être très précaires, sur leur réussite scolaire, leur développement, et sur leurs relations sociales à l'école. **Elle note que les familles peuvent être sujettes à des vulnérabilités, à des lieux de vie inadaptés aux apprentissages, aux précarités financières et administratives anxiogènes.**¹³⁰ La menace de l'expulsion ainsi que l'expulsion des lieux de vie informels peuvent également être particulièrement traumatisantes pour les enfants.

Une enseignante de Seine-Saint-Denis souhaiterait que des petits déjeuners soient systématiquement proposés à ses élèves, pour qu'ils soient dans de meilleures conditions d'apprentissage, et que des formations sur la grande précarité permettent une meilleure compréhension des éventuels retards ou défauts d'assiduité des élèves par l'Institution scolaire. Une autre enseignante en Guyane souhaiterait qu'une meilleure prise en charge psychologique et sociale soit proposée à ses élèves, estimant qu'ils et elles ont souvent été traumatisés par leurs parcours migratoires.

Une enseignante de Seine-Saint-Denis fait également part de son sentiment d'une forme de

127 – Maïtena Armagnague-Roucher, Isabelle Rigoni, Claire Cossée, Catherine Mendonça Dias, Simona Tersigni. Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Défenseur des Droits ; INSHEA - Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés. 2018.

128 – « Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous », Jean-Paul Delahaye, Inspection générale de l'Éducation nationale, mai 2015

129 – « Une école de la réussite pour tous », Avis du Conseil économique, social et environnemental présenté par Mme Marie-Aleth Gard, rapporteur, au nom de la section de l'éducation, de la culture et de la communication, mai 2015

130 – Maïtena Armagnague-Roucher, Isabelle Rigoni, Claire Cossée, Catherine Mendonça Dias, Simona Tersigni. Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Défenseur des Droits ; INSHEA - Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés. 2018.

méfiance de l'institution à l'égard de certaines nationalités, alors que d'autres sont accueillis avec davantage de bienveillance, à l'instar de l'accueil des élèves arrivant d'Ukraine en 2022. Cette méfiance, qu'elle caractérise de « violences institutionnelles » peuvent, selon elle, prendre la forme de demandes abusives d'actes administratifs (tels que la traduction d'actes de naissance uniquement pour certains élèves).

Enfin, une autre condition de réussite citée plusieurs fois dans nos entretiens porte sur la coordination des acteurs, et notamment l'importance de constituer un maillage associatif à même de soutenir les actions mises en place à l'école, dans une démarche complémentaire. La recherche EVASCOL précise que « les moyens accordés aux établissements scolaires par les pouvoirs publics ne sont pas suffisants pour mettre en œuvre un accompagnement des familles, » malgré la mise en œuvre depuis 2008 du dispositif « Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE)¹³¹. Le lien école-famille est apparu très largement dans nos entretiens comme l'une des conditions de réussite éducative des élèves allophones.

De nombreux enfants allophones vivant en bidonville en France hexagonale ont pu depuis 2020 bénéficier d'actions de médiation scolaire, financées à hauteur de 1,6 millions d'euros et coordonnées par la Délégation interministérielle à l'hébergement et à l'accès au logement (DIHAL). Les actions visent à créer des liens de confiance entre parents, enfants et Institution scolaire pour favoriser la scolarisation pérenne des élèves. 2856 enfants, dont une grande majorité d'élèves allophones, ont pu en bénéficier et ainsi être accompagnés en 2020-2021¹³². Ce programme devrait être étendu d'ici 2027, dans le cadre du Pacte des Solidarités 2023-2027¹³³.

Ce modèle de médiation scolaire (en dehors de l'école) est complémentaire au modèle de « facilitateur pédagogique inclusif » (au sein de l'école), mise en place dans l'académie de Montpellier. Par ailleurs, une expérimentation académique, financée par la DIHAL, mêlant des actions de médiation scolaire au sein et en dehors de l'école sera mise en œuvre dans le premier et dans le second degré sur l'académie de Montpellier en 2024-2025, sous le nom de « médiation scolaire inclusive ».

Nos entretiens n'ont pas fait ressortir un modèle unique d'accompagnement à préconiser pour

131 – ibid

132 – <https://www.info.gouv.fr/actualite/toutes-et-tous-a-l-ecole-un-dispositif-de-mediation-scolaire-pour-les-enfants-vivant-en-bidonvilles>
133 – https://solidarites.gouv.fr/sites/solidarite/files/2023-09/Pr%C3%A9sentation_Pacte%20des%20solidarit%C3%A9s_Lutte%20contre%20la%20pauvret%C3%A9_2023.09.18.pdf



l'ensemble des territoires. **Au contraire, ces différents modèles d'accompagnement vers et dans l'École visent la complémentarité, la souplesse, et la coordination entre les acteurs pour la réussite éducative des élèves, en fonction des besoins et des ressources disponibles sur les territoires.**

Adopter une approche éducative intersectionnelle

L'approche pré-citée visant à considérer l'ensemble des droits de l'enfant dans la réponse aux besoins des élèves pourrait également être abordée sous un angle intersectionnel. Cette approche, développée à la fin des années 1980 par Kimberlé Crenshaw pour explorer l'intersection entre les enjeux de genre et les enjeux raciaux dans l'oppression vécue par les femmes afro-américaines¹³⁴, appelle à éviter les approches réductionnistes dans la lutte contre les inégalités et les discriminations.

Appliquée au domaine de l'éducation, l'intersectionnalité permet de prendre en considération plusieurs facteurs de vulnérabilité ou de discrimination auxquels peuvent faire face les élèves au sein de l'Institution scolaire. Par exemple, s'agissant des enfants dits « roms » dans les États membres de l'Union européenne, on constate – au-delà des discriminations systémiques auxquelles ils font face – des inégalités de genre particulièrement prégnantes : les filles sont moins sus-

ceptibles de fréquenter l'école (et d'y rester jusqu'à 16 ans) que les garçons et accusent comparativement des retards plus importants dans la lecture et l'écriture¹³⁵. Ainsi, proposer à un élève migrant uniquement un soutien linguistique, alors qu'il ou elle aurait également des besoins dans d'autres matières pourrait indiquer un défaut de considération intersectionnelle des besoins. Appliquer une approche intersectionnelle à l'école consiste donc à considérer les multiples besoins de chaque élève pour développer des politiques éducatives réellement inclusives.

134 – Démarginaliser l'intersection de la race et du sexe : une critique féministe noire du droit antidiscriminatoire, de la théorie féministe et des politiques de l'antiracisme [*] Kimberlé W. Crenshaw. Dans *Droit et société* 2021/2 (N° 108), pages 465 à 487

135 – European Commission/EACEA/Eurydice, 2023. Promoting diversity and inclusion in schools in Europe. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.



3.

Être instruit
dans sa langue première
favorise-il la réussite
éducative ?



3. Être instruit dans sa langue première favorise-t-il la réussite éducative ?

La place donnée aux langues premières des élèves à l'école en France

La place donnée aux langues premières des élèves dans les dispositifs spécialisés

Ce rapport dressant le lien entre la prise en compte des langues premières et la réussite éducative des élèves, il convient de s'intéresser à la place qui est accordée aux langues premières dans les enseignements dispensés dans les dispositifs spécialisés. En effet, selon la Cour des Comptes, « **la bonne maîtrise de la langue première, dès le plus jeune âge, constitue un point d'appui pour l'apprentissage d'une deuxième langue, en l'occurrence le français.** »¹³⁶

Les modalités d'usage ou de référence à la première langue des élèves dans les dispositifs spécialisés n'étant pas précisées dans la circulaire de 2012¹³⁷, les pratiques enseignantes quant à leurs usages sont à leur propre initiative, avec, dans certains cas, un accompagnement du CASNAV. Dans le cadre de nos entretiens, **les enseignantes ont déclaré s'appuyer sur des approches comparatives et contrastives pour intégrer les langues premières des élèves, sans pour autant avoir besoin d'être locutrices de l'ensemble des langues premières présentes dans la classe.** Ces approches visent à identifier les mécanismes employés dans différentes langues, tels que la forme négative ou le pluriel. Elles déclarent également que leur expérience leur a progressivement permis de mieux anticiper les difficultés des élèves, tels que « certains sons qui posent problème » et d'adapter leurs enseignements en fonction. Certaines déclarent également s'appuyer occasionnellement sur de la traduction, qu'elles font elles-mêmes, ou avec l'aide des camarades de classe.

L'approche interculturelle et plurilingue est au cœur de la majorité des formations assurées par les CASNAV auprès des enseignants spécialistes comme non spécialistes, même si l'ensemble des enseignants n'en bénéficie pas. Les enseignantes déclarent toutefois que l'usage des approches comparatives et contrastives pour intégrer les langues premières des élèves dépendent lar-

gement de la composition et des appétences individuelles des inspecteurs et formateurs du CASNAV. L'une d'entre elle estime que lorsque les formateurs du CASNAV privilégient une approche basée exclusivement sur l'usage du français, cette attitude « donne le ton » pour les pratiques enseignantes sur l'ensemble de l'académie.

Dans l'Académie de Toulouse, le CASNAV inclut dans son offre de formation et dans ses ressources partagées la pluralité linguistique et culturelle autour « d'approches plurielles » pour valoriser la place des langues et cultures de tous les élèves dont les EANA. Cette question est aussi travaillée dans les formations disciplinaires du premier comme du second degré. Par exemple, l'inspection des Lettres a choisi de proposer une formation sur l'inclusion des élèves allophones au sein du Programme Académique de Formation Lettre avec la collaboration du CASNAV. Un travail est en cours sur l'enseignement des mathématiques en contexte plurilingue dans le premier et dans le second degré. Cette démarche, dont finalité est l'inclusion et la réussite de tous les élèves, permet de sensibiliser les enseignants des classes ordinaires qui ne connaissent pas le CASNAV et n'auraient pas l'idée de s'inscrire à des formations du CASNAV dédiées à ces questions.

Certaines enseignantes déclarent créer elles-mêmes des ressources pour soutenir ces approches comparatives et contrastives. Dans certaines académies, le CASNAV avait précédemment joué un rôle dans la mutualisation des ressources, mais il ne semble plus jouer ce rôle maintenant.

Enfin, les enseignantes expliquent qu'au-delà des enjeux de réussite éducative, leurs pratiques visent à valoriser les langues premières des élèves, et ainsi à casser les hiérarchies, les préjugés et même le sentiment de honte que les élèves eux-mêmes peuvent avoir sur leurs langues. En Guyane par exemple, une enseignante déclare que le sentiment de hiérarchie des langues est considérable dans sa classe, avec certaines langues déconsidérées (considérées par les élèves comme « des patois »), et une valorisation plus importante du créole. Elle l'explique en partie par le fait que le créole soit reconnu par l'Institution scolaire comme une langue régionale, à l'inverse du businenge(e) ou des langues amérindiennes par exemple.

La place donnée aux langues premières des élèves en milieu ordinaire

Les langues premières des élèves peuvent trouver leur place à l'école en tant que langues vivantes étrangères, ou comme langues et cultures régionales, qui peuvent être enseignées dans le cadre d'un enseignement bilingue (dont l'enseignement bilingue immersif). Les « autres » langues premières des élèves peuvent trouver leur place à l'école dans le cadre « d'initiations à la diversité linguistique », notamment à l'école maternelle, ou au sein de dispositifs académiques expérimentaux.

La place des « autres » langues premières des élèves sur tous les niveaux d'enseignement en milieu ordinaire

« Éveil à la diversité linguistique » sur tous les niveaux d'enseignement

En mai 2024, une journée professionnelle « École & précarité », organisée par l'Association Rencontre nous & CASNAV de l'académie de Toulouse a permis de réunir des professionnels des Institutions et associations, notamment pour réfléchir à la place des langues familiales à l'école. **Les participants à l'atelier dédié ont proposé que soit étendu à tous les niveaux scolaires (élémentaire, collège, lycée) « l'éveil à la diversité linguistique » présent dans les programmes de maternelle, et disposant de ressources pédagogiques dédiées.** Ainsi, les langues premières des élèves pourraient être davantage visibles sur ces niveaux et trouver davantage leur place à l'école. Cette démarche permettrait de sensibiliser à la question de la diversité des langues présentes dans l'environnement scolaire, et de développer une compétence plurilingue et interculturelle pour la réussite de tous les élèves¹³⁸.

Expérimentations académiques : la certification dans l'académie de Toulouse

Les participants de l'atelier ont également proposé de valoriser davantage les compétences en langues premières des élèves dans le cadre scolaire. Le projet « Atout Langue »¹³⁹, par exemple, développé avec une association (AFaLaC), a

permis, à titre expérimental, des certifications en langue premières pour des collégiens volontaires du collège Stendhal de Toulouse, par le biais d'épreuves conformes au CECRL (Le cadre européen de référence pour les langues). Des fonds mobilisés dans le cadre de la Cité éducative ont permis cette initiative. Il serait intéressant que la certification s'inscrive dans le livret scolaire, au même titre que et en complément des autres Langues Vivantes Étrangères. La généralisation de cette pratique certificative nécessiterait une étude des langues premières actuellement présentes à l'école, afin de développer le cadre nécessaire à leur certification. Le Portfolio européen des langues (PEL), mis au point par le Programme des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, pourrait être une ressource particulièrement utile pour soutenir cette piste. Enfin, des directives quant à l'inclusion des compétences plurilingues des élèves dans leur livret unique de compétences permettrait d'harmoniser les pratiques enseignantes à cet égard.

Expérimentations académiques : les Intervenants Langue Maternelle (ILM) dans l'académie de Guyane

Certaines langues premières des élèves de Guyane ne figurent pas dans la liste des langues régionales, et ne peuvent donc pas bénéficier des évolutions rendues possibles par la loi dite « Molac ». C'est le cas par exemple des langues amérindiennes et businenge(e) de Guyane. Certaines expérimentations intéressantes sont à noter, telles que le dispositif Intervenant Langue Maternelle (ILM) de Guyane, expérimenté en 1998 puis renforcé par les accords de Guyane de 2017¹⁴⁰. **Les ILM assurent des activités en langue maternelle à l'oral et de médiation entre les familles et l'école, principalement à l'école maternelle, en complémentarité des enseignants de classe ordinaire.**

Ce dispositif semble avoir produit des effets positifs sur les apprentissages des élèves qui en ont bénéficié, mais reste périphérique et limité dans son champ d'action. Le rapport de l'UNICEF France de 2021 fait état de craintes concernant tant la mission de ces ILM, que leur recrutement, leur statut, leur répartition, leur formation, et leur suivi : « *En effet, en aucun cas, le support "instituteur suppléant" sur lequel s'assoit actuellement le dispositif ILM ne pérennise leurs places au sein de l'Éducation nationale, les laissant aux aléas des politiques éducatives menées sur le territoire guyanais. La fluctuation budgétaire allouée aux formations et aux actions des ILM met en*

136 – La scolarisation des élèves allophones - mars 2023, Cour des comptes
137 – Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, DGESCO A1-1, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse

138 – Compte-rendu Journée professionnelle École & précarité, 24.05.2024, Toulouse, Association Rencontre nous & CASNAV de l'académie de Toulouse
139 – <https://www.famillelanguescultures.com/pages/nos-projets-phare/atout-langues.html>

140 – JORF n° 0103 du 02/05/2017 : Accord de Guyane du 21 avril 2017 – Protocole « PouLagwiyan dékolé », Ministère des Outre-Mer (2017)



3. Être instruit dans sa langue première favorise-t-il la réussite éducative ?

tension également sa pérennité. » Ce même rapport propose d'améliorer la qualité du dispositif en renforçant les compétences des ILM, et en leur proposant une titularisation comme professeurs locuteurs¹⁴¹. Le rectorat de Guyane procède actuellement à une évolution progressive à cet égard, passant du recours aux ILM au recours aux enseignants locuteurs natifs formés à ces approches comparatives des langues.

Le livre bleu Outre-mer prévoit l'évaluation à la fois du dispositif ILM, et de la certification des professeurs à enseigner en langue maternelle, mis en place en Guyane dans le cursus de formation des professeurs des écoles, afin de juger de la pertinence de transposer ces deux dispositifs dans les territoires ultramarins concernés par le plurilinguisme¹⁴². L'avis et le rapport du Conseil économique, social et environnemental « Réussite à l'école, Réussite de l'école » préconisent d'étendre le dispositif ILM à d'autres académiques ultramarines, notamment à Mayotte, en Nouvelle Calédonie et en Polynésie française¹⁴³.

L'enseignement bilingue immersif dans les territoires ultramarins

Des enjeux différents de l'enseignement bilingue immersif dans les Outre-mer et dans l'hexagone

Cinquante des soixante-quinze langues de France sont des langues des Outre-mer. En 2021, un rapport parlementaire propose un état des lieux et des perspectives suite à la décision du Conseil Constitutionnel du 21 mai 2021 relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion.¹⁴⁴ **Ce rapport recense, qu'en 2021, environ 121 000 élèves apprenaient des langues régionales dont 11,5 % (14 021 élèves) en enseignement bilingue immersif proposé essentiellement dans les réseaux associatifs immersifs (établissements privés sous contrat).** Moins d'un millier d'élèves scolarisés en 2021 apprenaient des langues régionales en enseignement bilingue immersif à l'école publique. Parmi ces 14 021 élèves qui apprenaient les langues

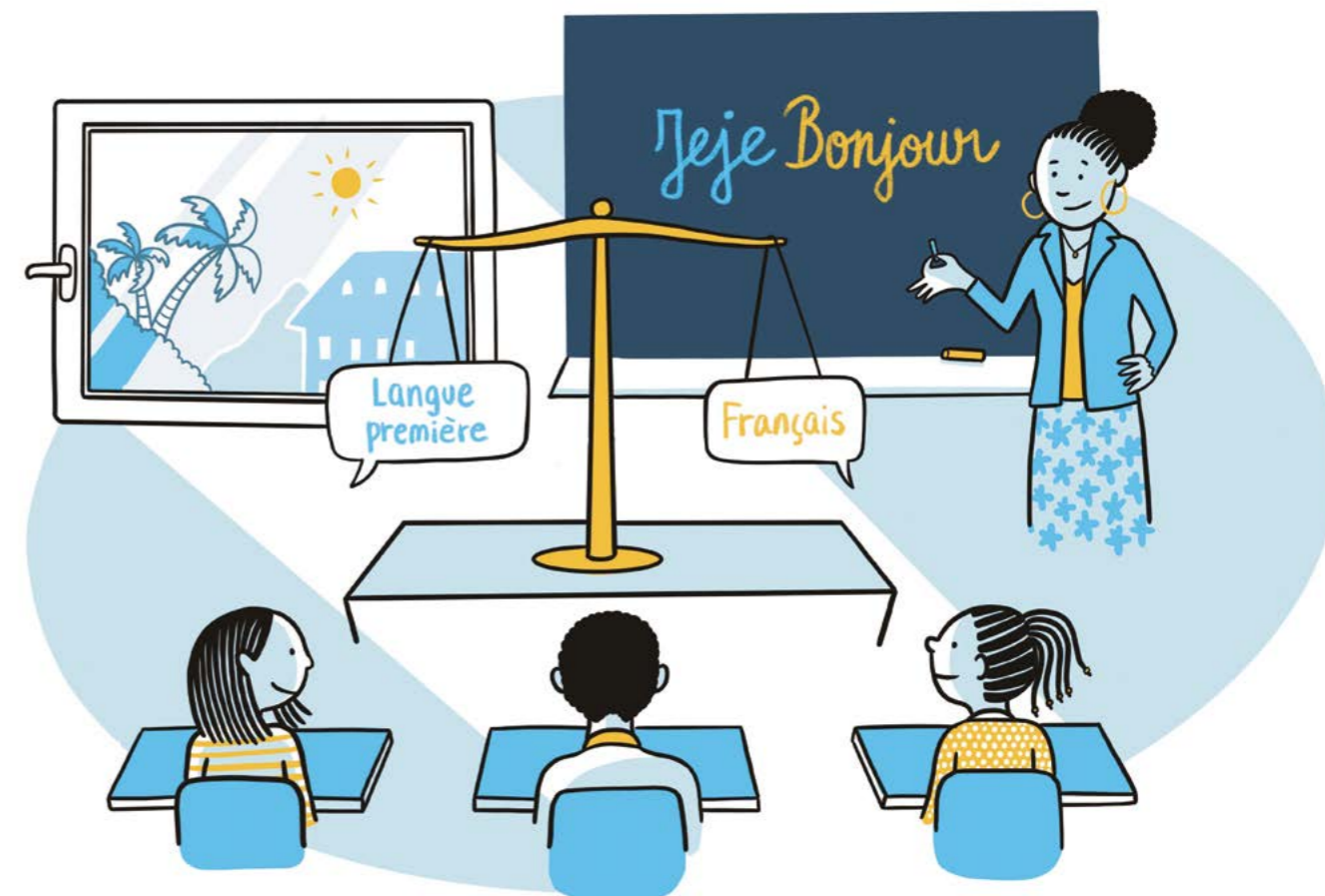
régionales en enseignement immersif en 2021, la grande majorité était située en France hexagonale (basque, breton, occitan, corse, ou catalan¹⁴⁵).

L'enseignement bilingue immersif des langues régionales est donc sous-développé dans les territoires ultramarins. Or, comme le rappelle le rapport parlementaire de juin 2021 sur l'enseignement des langues régionales, « est apparue d'emblée une différence majeure d'enjeu entre l'Hexagone et les territoires d'Outre-Mer. Dans l'Hexagone, le défi reste de promouvoir et de développer des langues régionales qui ne sont plus parlées au quotidien (les études montrent la baisse régulière des locuteurs de langue maternelle) quand, en territoire d'Outre-Mer, les langues régionales, langues autochtones, sont pratiquées en famille et exposent donc les élèves à une forme d'immersion inversée. »¹⁴⁶

L'enseignement bilingue immersif dans les territoires ultramarins est un enjeu de réussite éducative et de promotion des langues dans les Outre-mer, alors que dans l'hexagone, il reste principalement un enjeu de promotion des langues. En effet, dans le contexte plurilingue des collectivités territoriales d'Outre-mer, l'absence de prise en compte des langues premières a des conséquences importantes sur la réussite éducative des élèves. Selon le Réseau des instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE), l'éducation dans les collectivités territoriales d'outre mer est caractérisée par plusieurs dynamiques :

- La diversité des langues vivantes régionales
- Le caractère fréquemment bilingue des pratiques langagières
- La présence d'élèves allophones
- Le contexte plurilingue d'enseignement
- Une disparité très marquée dans l'acquisition des compétences langagières des élèves dans les langues avec lesquelles ils sont amenés à s'exprimer et interagir, à l'oral et à l'écrit.

Dans ce contexte, la prise en compte des langues et cultures régionales est notamment liée aux enjeux d'apprentissage (y compris de la langue française, grâce à l'utilisation d'approches pédagogiques adaptées, comparatives ou contrastives), ainsi qu'aux enjeux de développement cognitif et sociolinguistique¹⁴⁷. **Le présent rapport**



se concentre par conséquent sur les enjeux liés à l'enseignement bilingue immersif dans les territoires ultramarins plutôt que dans l'hexagone.

L'enseignement bilingue immersif vise une maîtrise égale de la langue française et des langues régionales, sans entraver l'apprentissage de la langue française. Les approches comparatives et contrastives permettent d'éviter cet écueil. **Le cadre proposé par la circulaire du 14/12/2021 ainsi que les évolutions rendues possibles par la loi dite Molac de 2021 vont dans le bon sens, toutefois, au-delà d'autoriser l'enseignement immersif, une généralisation de cette pratique dans certains territoires d'Outre-mer pourrait être bénéfique aux apprentissages.**

Enfin, une solution pour éviter la rupture d'égalité entre langues régionales et les autres langues premières des élèves serait **d'inclure ces dernières dans la liste des langues régionales, en commençant par prioriser les langues businenge(e), amérindiennes, hmong.** L'IGESR suggère que cette intégration puisse se faire, « *tout en*

*prenant en compte leurs particularités (langue première, niveau de codification et de structuration de la langue, existence d'un corpus littéraire, mise à disposition de ressources et d'outils, enseignement à l'université, etc.)*¹⁴⁸ ».

141 – Bériet G., Madeco S., Qribi A., Vié A. (coord.), 2021, Guyane, les défis du droit à l'éducation, Association Migr'En Soi, rapport de recherche-commandé par l'UNICEF France, financement UNICEF France, Défenseur des Droits.

142 – Livre bleu outre-mer, Assises des outre-mer, juillet 2018

143 – Réussite à l'École, réussite de l'École. Avis et rapport du Conseil économique, social et environnemental sur proposition de la commission Éducation, culture et communication. Rapporteuse : Bernadette GROISON, Juin 2024

144 – **L'enseignement des langues régionales : état des lieux et perspectives après la décision du Conseil Constitutionnel du 21 mai 2021**, Juillet 2021, Christophe EUZET, député de l'Hérault, et Yannick KERLOGOT, député des Côtes d'Armor

145 – Langues régionales : l'enseignement immersif en question, 2 août 2021, vie publique

146 – L'enseignement des langues régionales : état des lieux et perspectives après la décision du conseil constitutionnel du 21 mai 2021 rapport au premier ministre Christophe Euzet, Yannick Kerlogot juillet 2021

147 – « Pédagogies adaptées et cultures locales en Outre-Mer », Dossier de synthèse portant sur le contextes d'enseignement des Langues et Cultures Régionales en Outre-Mer, les formations dispensées au sein des INSPE ultramarins et les propositions pour la formation initiale des enseignants. Réseau des INSPE, Septembre 2021

148 – Évaluation des dispositifs favorisant la prise en compte des situations de plurilinguisme mis en place dans les académies d'Outre-mer et à Wallis-et-Futuna 2020-102 IGESR – décembre 2020



L'enseignement bilingue dans les différents territoires ultramarins

En Polynésie Française, la loi de Pays sur le bilinguisme polynésien/français adoptée par l'Assemblée de la Polynésie Française en 2022 propose un cadre juridique au développement des classes bilingues à parité horaire.

En Nouvelle Calédonie, les accords de Matignon de 1988 et accord de Nouméa de 1998 reconnaissent que « *les langues Kanak sont, avec le français, des langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie.* » Les langues kanak sont donc reconnues au même titre que le français et les élèves peuvent étudier l'une des huit langues kanak.

En Guadeloupe et en Martinique, le créole est enseigné depuis 2012 dans le primaire par le biais de classes bilingues. Des classes bilingues (langue vivante étrangère créole) sont également accessibles dans plusieurs collèges de ces territoires. Néanmoins, l'INSPE¹⁴⁹ signale un manque d'investissement dans la formation des enseignants et une pratique linguistique plus ambivalente en Martinique qu'en Guadeloupe, ne favorisant pas l'émergence du bilinguisme à l'école.

À La Réunion, l'enseignement du créole est organisé à parité horaire dans les établissements scolaires où la demande est suffisamment conséquente et les initiatives à l'échelle du territoire sont nombreuses pour permettre un enseignement du créole.

À Mayotte, le **Projet académique 2020-2023** accorde une place importante aux enjeux de plurilinguisme, notamment au sein de l'axe « Rayonner dans son territoire » avec l'existence du levier 1 « développer le plu-

linguisme et l'éveil aux langues/ culture locale ». En juin 2021, le développement de cet axe s'est matérialisé par la signature d'une convention entre le conseil départemental et le rectorat, autour des langues locales pour la diffusion, la formation, l'enseignement et l'apprentissage des langues régionales mahoraises. Deux dispositifs avaient auparavant été mis en place en maternelle, l'un axé sur l'éveil aux langues pour les élèves, l'autre sur la maîtrise du plurilinguisme pour les enseignants. Il s'agit de consolider cet apprentissage et de le déployer. Néanmoins, **le projet académique 2023-2026** actuel ne reprend pas les actions entreprises dans le cadre du précédent projet académique et ne mentionne pas les enjeux liés au contexte plurilingue¹⁵⁰.

En Guyane, des écoles primaires bilingues, à parité horaire entre le français et la langue première « non-régionale » (notamment pour les langues amérindiennes kali'na et wayana) se développent progressivement depuis 2017, ainsi que des processus d'habilitation des professeurs locuteurs et des modules de formation pour les futurs professeurs des écoles en créole, en nenge(e) tongo et en kali'na, en saamaka et en wayampi¹⁵¹.

149 – Pédagogies adaptées et cultures locales en Outre-mer, rapport des INSPE, 2021

150 – Projets académiques 2020-2023 et 2023-2026, Académie de Mayotte

151 – Évaluation des dispositifs favorisant la prise en compte des situations de plurilinguisme mis en place dans les académies d'Outre-mer et à Wallis-et-Futuna 2020-102 IGESR – décembre 2020

Soutenir l'enseignement bilingue immersif dans les territoires ultramarins : les enjeux de formation universitaire dans les Outre-mer

Le réseau des Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE) des territoires ultramarins¹⁵² propose une analyse des enjeux de l'enseignement des langues et cultures régionales en Outre-mer, du point de vue de la formation des enseignants et des contextes d'apprentissage dans son rapport « Pédagogies adaptées et cultures locales en Outre-mer »¹⁵³.

Le rapport évoque notamment la baisse du nombre de locuteurs et d'élèves inscrits dans les établissements concernés par l'enseignement des langues vivantes régionales sur certains territoires (Nouvelle-Calédonie pour certaines langues, Polynésie française, Martinique, la Réunion), et des difficultés à accompagner, structurer et soutenir l'enseignement en langues et cultures régionales dans les Outre-mer.

Pour pallier ces difficultés, le réseau souhaiterait renforcer les dynamiques existantes et faire émerger des viviers stables et pérennes d'étudiants et de formateurs sur certains territoires, en proposant des programmes de formation adaptés aux différents contextes et aux profils des étudiants. En ce qui concerne les contenus de formation universitaire, le réseau des INSPE propose d'harmoniser un socle de sujets incontournables pour les maquettes de formation des INSPE d'Outre-Mer, en réponse aux besoins spécifiques de formation, qui puisse être intégré dans un continuum de formation, depuis la pré-professionnalisation jusqu'à la troisième ou quatrième année post-titularisation :

- contextes historiques et socioéconomiques régionaux (et leurs implications didactiques), la littérature, les arts et de manière générale les cultures régionales ;
- enseignement en LVR et linguistique ;
- didactique du français en contexte (français langue étrangère, français langue seconde, etc.) ;
- sensibilisation au plurilinguisme et à ses enjeux, à la didactique du plurilinguisme, à la diversité des élèves et à l'interculturalité ;
- analyse des pratiques liées à l'enseignement de/ en langue vivante régionale.

152 – la Guadeloupe, la Guyane, la Martinique, la Nouvelle-Calédonie, la Polynésie Française, La Réunion et le site de Mayotte (le CUFFR, Centre Universitaire de Formation et de Recherche de Mayotte, porte depuis 2017 des formations MEEF dont les diplômes associés sont délivrés par l'université de la Réunion via son INSPE).

153 – « **Pédagogies adaptées et cultures locales en Outre-Mer** », Dossier de synthèse portant sur les contextes d'enseignement des Langues et Cultures Régionales en Outre-Mer, les formations dispensées au sein des INSPE ultramarins et les propositions pour la formation initiale des enseignants. Réseau des INSPE, Septembre 2021.

Le réseau des INSPE propose que ces compétences puissent être reconnues via un dispositif complémentaire de certification pour les langues vivantes régionales. Un module « maîtriser la langue vivante régionale » pourrait être proposé au sein de la formation des enseignants en INSPE, des parcours bilingues pourraient être construits. Le réseau des INSPE souhaiterait renforcer la recherche, la mobilité, l'expérimentation, l'évaluation et la mutualisation des pratiques et gestes professionnels adaptés au plurilinguisme des territoires¹⁵⁴.

Enfin, la Cour des Comptes évoque une formation MAGUY (pour Mayotte-Guyane) inscrite depuis 2017 au plan national de formation (PNF) autour du plurilinguisme, « *mais peu d'actions concrètes en sont issues.* » En revanche, un parcours magistère en autoformation est proposé en Guyane depuis 2021 pour préparer la certification complémentaire en FLS¹⁵⁵.

Éclairages de la recherche et préconisations internationales sur l'enseignement bilingue immersif

Préconisations internationales de l'UNESCO, de l'UNICEF, de la Banque Mondiale, et du Conseil de l'Europe

L'UNESCO appelle tous les pays membres à mettre en œuvre une « éducation basée sur la langue maternelle » (mother-tongue instruction) et à poursuivre une politique d'éducation multilingue, estimant que 40 % de la population mondiale n'a pas accès à une éducation dans une langue qu'elle parle ou qu'elle comprend¹⁵⁶.

En effet, l'UNESCO estime qu'en moyenne dans le monde, les enfants qui reçoivent un enseignement dans une langue qu'ils parlent à la maison ont 30 % de chances supplémentaires de lire et de comprendre ce qu'ils lisent à la fin de l'école primaire que ceux qui ne parlent pas la langue d'enseignement¹⁵⁷, surtout dans les pays à revenus moyens et faible. Un enseignement dans

154 – ibid

155 – La scolarisation des élèves allophones - mars 2023 Cour des comptes 156 – <https://www.un.org/en/un-chronicle/multilingual-education-key-quality-and-inclusive-learning>

157 – UNESCO, Learning achievement in reading (End of primary) World Inequality Database on Education – Learning achievement in reading (End of primary) (education-inequalities.org)



3. Être instruit dans sa langue première favorise-t-il la réussite éducative ?

la langue première des élèves favorise donc la réussite éducative. **En France, l'UNESCO estime que cette probabilité s'élève à 28 %**, alors qu'elle s'élève à plus de 60 % dans la République Islamique d'Iran, en Slovaquie, en Afrique du Sud, et en Türkiye. À la fin du collège, les adolescents qui parlent la langue d'instruction ont plus de 40 % de chances supplémentaires de lire et de comprendre par rapport à celles et ceux qui ne la parlent pas. Les écarts de revenus entre les pays influencent ici aussi cette probabilité (4 % de chances de plus pour les adolescents allemands ; plus de 60 % de chances de plus en Thaïlande)¹⁵⁸.

Pour accéder à des bénéfices à long terme, l'UNESCO préconise une instruction dans la langue d'origine des élèves pendant au moins six années d'école, ou jusqu'à huit ans dans des environnements plus précoces. Cette instruction dans la langue d'origine peut être combinée avec la langue officielle d'instruction : ainsi, l'UNESCO parle d'éducation multilingue¹⁵⁹.

Pour l'UNESCO, les objectifs de réussite éducative par l'éducation multilingue se combinent à des objectifs de paix et de développement durable par la diversité linguistique et le multilinguisme, en lien avec le Plan d'action mondial de la Décennie internationale des langues autochtones (2022-2023)¹⁶⁰.

L'UNICEF propose également des ressources sur l'éducation basée sur la langue maternelle (« *mother-tongue instruction* ») au sein de sa plateforme de ressources visant à renforcer la capacité des systèmes éducatifs à garantir l'acquisition des savoirs fondamentaux des enfants¹⁶¹. Via ces ressources, l'action de l'UNICEF vise à outiller les systèmes éducatifs, en les incitant à prendre en considération des facteurs spécifiques à chaque contexte avant de mettre en œuvre cette modalité d'enseignement : quelles sont les représentations des différentes parties prenantes vis à vis de ce mode d'enseignement ? Les langues premières des élèves sont-elles nombreuses ? Ont-elles été codifiées ? Introduire de telles modalités d'enseignement risque-t-il d'exclure ou de marginaliser certains enfants ? Ainsi, l'approche de l'UNICEF nuance et complète l'approche de l'UNESCO¹⁶².

Enfin, les exemples fournis par l'UNICEF, basés sur l'expérience de pays à faibles ou moyens revenus, complètent l'analyse de l'UNESCO sur les bienfaits de l'éducation dans la langue maternelle des élèves sur les apprentissages. **Ces exemples suggèrent que l'acquisition de la langue première avant d'introduire la langue seconde (souvent l'anglais) aurait des effets bénéfiques sur l'acquisition de cette seconde langue¹⁶³, et améliorerait l'assiduité scolaire¹⁶⁴.** Ces bénéfices s'expliquent par le fait que lorsque les contenus pédagogiques sont présentés dans une langue inconnue, les élèves « perdent » des premières années de scolarisation précieuses, qui pourraient être employées à l'apprentissage de la lecture et des concepts académiques dans la langue première, et sont empêchés de participer pleinement à leurs apprentissages¹⁶⁵.

La Banque Mondiale s'intéresse également au lien entre politiques linguistiques et réussite éducative, et a publié un rapport phare sur ce sujet en 2021. Ce rapport insiste sur l'impact des politiques linguistiques inadaptées sur les faibles résultats des élèves, alors les faibles résultats sont souvent, à tort, attribués aux compétences des enseignants ou des élèves eux-mêmes. Le rapport propose un corpus de recherches diversifiées et substantielles pour soutenir des « politiques appropriées de langues d'enseignement », citant également des bénéfices sur l'équité à l'école, sur le marché du travail, et sur le coût-efficacité de l'éducation. **Pourtant, les « bonnes politiques » de langue d'enseignement demeurent, selon la Banque Mondiale, l'exception, la vaste majorité des gouvernements exigeant des enfants qu'ils apprennent dans des langues qu'ils connaissent peu ou pas, augmentant ainsi les inégalités et l'exclusion.** Le rapport affirme que « 90 % ou plus des apprenants peuvent ne pas acquérir les compétences fondamentales telles que la lecture et le calcul élémentaires dans les écoles qui appliquent ces politiques. »

Par ailleurs, le rapport insiste sur la faisabilité et la rentabilité de l'adoption de l'enseignement multilingue. **Au niveau mondial, il suffirait d'ajouter 220 langues d'enseignement supplémentaires (parmi les 7000 langues comptabilisées dans le monde), soit une langue supplémentaire par pays en moyenne, pour atténuer 75 % des difficultés éducatives.** Le rapport cite la méconnaissance

des avantages de l'enseignement dans la langue des apprenants comme l'une des entraves à sa généralisation, ainsi que des considérations politiques, et les représentations familiales.¹⁶⁶

Enfin, depuis les années 60, le Conseil de l'Europe est un acteur central de la promotion tant de l'éducation plurilingue et interculturelle que du développement des compétences en langues de l'éducation et pour la réussite scolaire. La recommandation du Comité des Ministres aux États membres de 2014 établit un cadre de mise en œuvre pour ces États, « afin de créer des opportunités pour tous d'acquérir des compétences en langue(s) de scolarisation qui sont nécessaires à leur réussite dans les différentes matières scolaires », avec une attention aux publics scolaires les plus vulnérables, ainsi que des recommandations relatives à la mise en œuvre de politiques éducatives adaptées. Ces recommandations portent sur les programmes scolaires, les pratiques pédagogiques, la formation des enseignants, et les modalités d'évaluation¹⁶⁷. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) est l'une des contributions majeures du Conseil de l'Europe dans ce domaine, du fait de l'exhaustivité des indications qu'il propose « pour fournir une base transparente, cohérente et complète pour l'élaboration de programmes d'études et de lignes directrices en matière de langues, la conception de matériel d'enseignement et d'apprentissage et l'évaluation des compétences en langues étrangères, »¹⁶⁸ ainsi que le cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures¹⁶⁹ (CARAP).

Le Conseil de l'Europe appelle les pays membres depuis 2019 à adopter des politiques globales d'enseignement des langues, qui incluent le développement de « conscience des langues » à l'école. **Les « écoles conscientes des langues » fournissent un cadre propice non seulement à l'apprentissage des langues, mais aussi à la valorisation de la diversité linguistique des élèves et son usage comme ressource d'apprentissage¹⁷⁰.** Le Conseil a également formulé des recommandations sur la réussite scolaire qui mettent en avant les besoins spécifiques des élèves ayant connu des parcours migratoires, notamment en ce qui concerne leur

soutien linguistique. Il appelle à combiner immersion précoce dans les classes ordinaires et soutien individuel supplémentaire, à suffisamment financer ce soutien, et à aider les établissements scolaires à rendre leurs pratiques plus efficaces lors de toutes les étapes du parcours des migrants nouvellement arrivés¹⁷¹.

Apports de la recherche sur l'enseignement bilingue

Les travaux d'Isabelle Nocus, Jacques Vernaudo et Mirose Paia font état des travaux de recherche menés depuis 30 ans en psychologie du développement de l'enfant, sur l'intérêt du plurilinguisme précoce sur le développement des capacités dans d'autres domaines (tels que les mathématiques), et sur l'intérêt de maîtriser sa langue familiale pour mieux apprendre les langues¹⁷².

Plusieurs travaux de recherches en didactique des langues sur le « bilinguisme harmonieux » confirment que la reconnaissance et l'utilisation des langues premières des élèves favorisent l'appropriation de la langue seconde à l'école, ainsi que l'amélioration des résultats scolaires des élèves allophones¹⁷³. Ces travaux mettent également en avant les avantages en termes de développement d'un sentiment de confiance, d'estime de soi, et d'attitude en classe, lorsque la langue première est présente et reconnue à l'école. Toutefois, ces effets sont limités ou même inversés « *lorsque le contexte socioculturel ne permet pas la pleine acquisition des deux langues et que les enfants développent un "bilinguisme soustractif", tel qu'il est décrit par Lambert (1974).* »¹⁷⁴ **On peut alors distinguer le bilinguisme additif, qui permet l'acquisition de plusieurs langues, et le bilinguisme soustractif, lorsque la deuxième langue se développe au détriment de la première langue.** En résulte un « semi-linguisme » qui porte atteinte à l'acquisition des deux langues.

158 – <https://www.un.org/en/un-chronicle/multilingual-education-key-quality-and-inclusive-learning>
159 – UNESCO, Learning achievement in reading (End of primary) World Inequality Database on Education – Learning achievement in reading (End of primary) (education-inequalities.org)
160 – https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379851_fre
161 – Foundational Learning and numeracy (FLN) hub: <https://www.flnhub.org/>
162 – **Mother-tongue instruction**, UNICEF, J-PAL, Pratham, Delivery Associates (FLN Initiative), août 2021

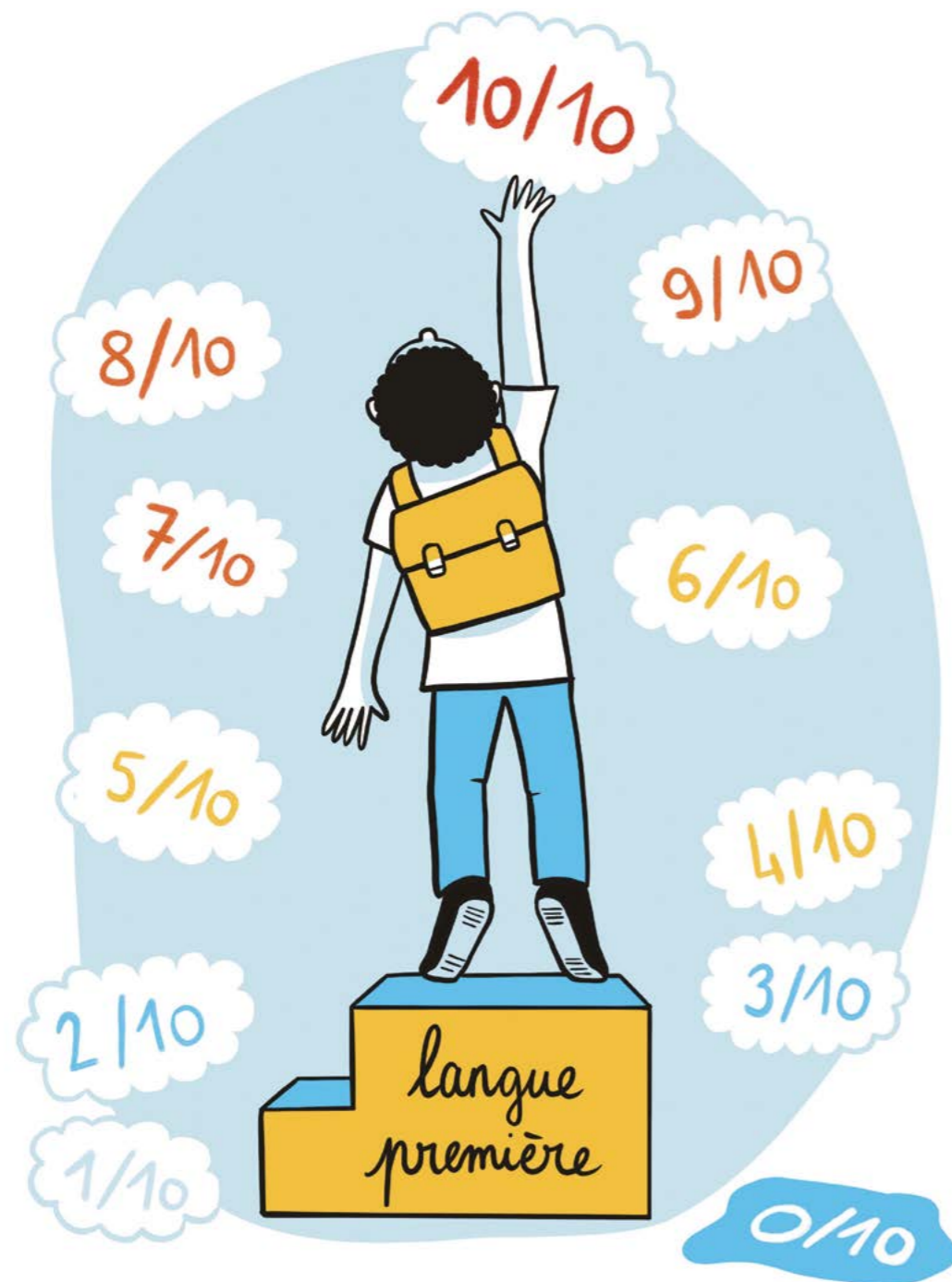
163 – **The impact of learning first in mother tongue: evidence from a natural experiment in Ethiopia**, Yared Seid, 2018 ; **Estimating the impact of language of instruction in South African primary schools: A fixed effects approach**, Taylor and von Fintel, 2016
164 – **The impact of learning first in mother tongue: evidence from a natural experiment in Ethiopia**, Yared Seid, 2018 ; **Language use in education and human capital formation: Evidence from the Ethiopian educational reform**, Ramachandran 2017
165 – **Improving Learning Outcomes through Mother Tongue-Based Education**, RTI International, 2011

166 – **HAUT ET FORT: Politiques efficaces de Langue d'Enseignement Pour l'Apprentissage, Un Document Sur L'Approche Politique De La Banque Mondiale**, Banque Mondiale, 2021
167 – Recommandation **CM/Rec(2014)5** du Comité des Ministres aux États membres sur l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire (adoptée par le Comité des Ministres le 2 avril 2014, lors de la 1 196^e réunion des Délégués des Ministres)
168 – **Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) - Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) (coe.int)**
169 – **CARAP > Accueil (ecml.at)**
170 – European Commission/EACEA/Eurydice, 2023. Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition, Eurydice report, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

171 – Recommandation du Conseil du 28 novembre 2022 concernant l'initiative « Passeport pour la réussite scolaire » et remplaçant la recommandation du Conseil du 28 juin 2011 concernant les politiques de réduction de l'abandon scolaire (Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE) 2022/C 469/01 172 – Nocus, I. (2022). Bilinguisme et bilinguisme des enfants dans différents contextes multilingues. Presses universitaires de Rennes. Isabelle Nocus, Jacques Vernaudo et Mirose Paia, L'école plurilingue en Outre-mer : apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre, Presses universitaires de Rennes, 2014
173 – Sladjana Djordjevic, « L'impact du recours aux L1 dans l'appropriation du français de jeunes élèves allophones », Recherches en didactique des langues et des cultures, 2016 URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/870>
Hammers, J. F. (2005). « Le Rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures ». In L. Puren & S. Babault (Eds.), L'éducation au-delà des frontières. Paris : L'Harmattan
174 – Lambert W.E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. In F.E. Aboud & R.D. Meade (Eds.), Cultural factors in learning and education (pp. 91-122). Bellingham, WA: Fifth Western Washington Symposium on Learning. (Cité dans: Rachidi, Amal, Isabelle Nocus, et Agnès Florin. « Effets de l'enseignement de la langue arabe en classe ELCO (Enseignement des langues et cultures d'origine) sur les performances scolaires et langagières en français », Enfance, vol. 4, no. 4, 2013, pp. 349-372.)



3. Être instruit dans sa langue première favorise-t-il la réussite éducative ?



Les travaux en didactique des langues attribuent les différences entre ces modèles de bilinguisme à la place symbolique et culturelle dont elles disposent : « le bilinguisme additif serait associé à une haute valeur des langues parlées par les parents et transmises aux enfants : langues internationales, dominantes. Quant à lui, le bilinguisme soustractif serait en lien avec des langues minoritaires, dévalorisées, mésestimées non seulement par le groupe dominant, mais aussi par leurs locuteurs qui ont intégré la valeur négative de leur propre langue. »¹⁷⁵ Ainsi, deux

conditions s'imposent pour le développement du bilinguisme additif : « les deux langues doivent être valorisées par l'entourage de l'enfant et l'enfant doit avoir appris à manipuler le langage dans des activités cognitives complexes qui incluent souvent des activités métalinguistiques (par exemple, comparer les langues). »¹⁷⁶

175 – Couëtoux-Jungman, Francine, et al. « Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance. Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce », *Devenir*, vol. 22, no. 4, 2010, pp. 293-307.

176 – Hamers, J.F., Blanc, M.H.A. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge : Cambridge University Press, 2nd Edition (Cité dans : Efficacité de dispositifs pédagogiques plurilingues et réussite scolaire à l'école primaire en collectivités françaises d'Outre-mer, Isabelle Nocus, Agnès Florin, Philippe Guimard, Notes du CREN n°11, Septembre 2012)

Par ailleurs, il existe un double effet de seuil pour les compétences bilingues : **pour éviter un modèle de bilinguisme soustractif, un premier seuil de compétences doit être atteint dans la langue première avant l'exposition à la langue seconde.** Une fois un seuil de compétences atteint dans la langue première et la langue seconde, les effets bénéfiques du bilinguisme additif s'observent (second seuil), mais uniquement si les deux langues sont maîtrisées¹⁷⁷.

En France hexagonale, les effets de la valorisation de la langue et culture d'origine ont été étudiés dans le cadre du dispositif ELCO (Enseignement des langues et cultures d'origines), qui permettait la valorisation et l'apprentissage volontaires de la langue arabe jusqu'à 3 heures par semaine au sein de l'école publique, dans le cadre l'accords bilatéraux entre la France et 3 pays du Maghreb. Ce dispositif a été remplacé en 2016 par le dispositif EILE (Enseignement internationaux des langues étrangères), dont la différence principale porte sur le contrôle des programmes et l'agrément des enseignants¹⁷⁸.

Lors de son étude en 2013, le dispositif faisait l'objet de critiques qui le qualifiaient d'enseignement « communautaire », ou « pour immigrés », présentant des risques de marginalisation et ou en termes d'atteinte au principe de laïcité. **Pourtant, l'étude n'a relevé aucun effet négatif de l'apprentissage de la langue arabe sur les performances scolaires des enfants issus de l'immigration maghrébine, avec, au contraire, un effet positif sur les performances scolaires dès la 2e année dans le dispositif (en classe de CE1).** « Ainsi, même en situation de bilinguisme peu valorisé socialement, qui se caractérise par une faible maîtrise de la langue d'origine par rapport à celle du pays d'accueil, et avec un nombre limité d'heures d'enseignement de l'arabe, les résultats vont dans le sens d'une meilleure réussite scolaire. »¹⁷⁹

Enfin, les travaux en pédopsychiatrie de Marie-Rose Moro mettent en avant les effets cognitifs positifs du bilinguisme et de l'usage et la valorisation de la langue maternelle des enfants sur leur développement, leur estime de soi, et leur santé mentale. Elle associe usage des langues maternelle et sentiment de sécurité chez les enfants, et appelle à ne pas créer de dissonance cognitive ou

177 – Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon : Multilingual Matters.

178 – Education : ce qu'implique la suppression des Elco, remplacés par les EILE <https://www.banquedesterritoires.fr/education-ce-qui-implique-la-suppression-des-elco-remplaces-par-les-eile>

179 – Rachidi, Amal, Isabelle Nocus, et Agnès Florin. « Effets de l'enseignement de la langue arabe en classe ELCO (Enseignement des langues et cultures d'origine) sur les performances scolaires et langagières en français », *Enfance*, vol. 4, no. 4, 2013, pp. 349-372.

symbolique entre les représentations liées à l'espace familial et celles liées à l'espace scolaire¹⁸⁰.

Apports de la recherche et avis sur le développement du bilinguisme dans les collectivités territoriales d'Outre-mer

Outre les travaux sur le dispositif ELCO, l'effet du bilinguisme sur la réussite scolaire a été relativement peu étudié dans le contexte français¹⁸¹, malgré la richesse du contexte plurilingue ultramarin. Plusieurs dispositifs expérimentaux ont émergé dans les collectivités ultramarines depuis le début des années 2000 pour valoriser et employer les langues premières des élèves à l'école primaire (voir encadré ci-dessus). L'étude de Nocus, Florin et Guimard sur ces dispositifs expérimentaux en langues drehu, ajië, tahitien, nengée et créole à base française souligne que « la mise en place de l'enseignement en langue locale peut contribuer positivement au développement psychologique de l'enfant et à sa réussite scolaire, » sans pénaliser l'acquisition de la langue française et des savoirs fondamentaux, et renforçant « la perception positive des élèves vis-à-vis de la langue locale (concept de soi en langue) et donc leur développement personnel. »¹⁸²

Le Conseil économique, social et environnemental (CESE) porte depuis 2019 une préconisation sur l'usage des langues maternelles comme langues d'instruction en outre-mer : « Pour le CESE, chaque enfant doit avoir la possibilité d'apprendre à lire et à écrire dans sa langue maternelle, au même titre que dans la langue française. L'accueil des enfants à l'école élémentaire devrait être systématiquement proposé en langue régionale, au même titre qu'en français, et pas seulement dans certains établissements. L'apprentissage en langue régionale doit être délivré par des enseignants et intervenants locuteurs formés à la pédagogie adaptée dans ces langues »¹⁸³.

180 – Rezzoug, Dalila, et al. « Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités », *Le français aujourd'hui*, vol. 158, no. 3, 2007, pp. 58-65. L'enfant plurilingue à l'école, Coordonné par Marie Rose MORO et Jacqueline BILLIEZ. Publié dans : *L'autre 2011, Vol. 12, n°2* Nos enfants demain, pour une société multiculturelle, Marie-Rose Moro (Odile Jacob) 2010

181 – Nocus I., Florin A., Guimard P., Vernaudeau J. (2007). Effets d'un enseignement en langue kanak sur les compétences oral/écrit en français au cycle 2 en Nouvelle-Calédonie. *Bulletin de psychologie*, 60(491), 471-488. Nocus I., Guimard P., Vernaudeau J., Cosnefroy O., Paia M., Florin A. (2012). Effectiveness of a heritage educational program for the acquisition of oral and written French and Tahitian in French Polynesia. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 21-31. doi:10.1016/j.tate.2011.07.001.

Nocus I., Vernaudeau J., Guimard P., Paia M., Florin A. (2011). Effets de dispositifs pédagogiques bilingues sur le développement langagier et la réussite scolaire à l'école primaire en collectivités françaises d'outremer. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 115, 494-501.

Genelot S., Negro I., & Perslages D. (2005). Compétences bilingues Français/Créole chez les enfants de 5 ans en contexte martiniquais. *Études créoles*, 28(2), 41-66.

182 – ibid
183 – Valorisons les langues des Outre-mer pour une meilleure cohésion sociale, – Avis Cese, NOR : CESL1199916X, 25 juin 2019



3. Être instruit dans sa langue première favorise-t-il la réussite éducative ?

L'avis et le rapport du CESE « Réussir à l'école, réussite de l'école » de juin 2024 reprend les recommandations formulées en 2019 sur l'adaptation linguistique de l'enseignement en outre-mer. **En effet, le CESE préconise une amélioration des conditions de scolarisation dans les langues des élèves pour améliorer leur réussite, qu'il ne considère en aucun cas comme un obstacle à la maîtrise du français :** « *c'est l'adaptation de la pédagogie aux besoins des élèves, en prenant en compte notamment les dimensions de bilinguisme ou de multilinguisme, très présentes en Outre-mer, qui permettra d'améliorer l'acquisition des compétences* ». Le CESE recommande notamment de renforcer et systématiser l'enseignement « des » langues régionales et « en » langue régionale, considérant ces dernières comme les « grandes oubliées du système éducatif ». Il appelle également à la création de budgets fléchés, de postes et de formation d'enseignants.

D'autres rapports viennent compléter et préciser ces recommandations. **L'Inspection générale de l'éducation, du sport, et de la recherche recommandait en 2020 un modèle plus progressif :** « *développer, à l'école maternelle, les expériences d'accueil des élèves dans leur langue maternelle, puis à parité avec le français, dans un objectif d'apprentissage de l'oral et de l'écrit dans les deux langues. Des possibilités d'enseignement des langues régionales et premières doivent être ensuite proposées, notamment à l'école élémentaire, y compris dans le cadre de sections bilingues. Les objectifs et les dispositifs concernés doivent être explicitement présentés dans le projet académique, sous la forme d'un axe spécifique*¹⁸⁴. » Un rapport parlementaire de 2021 sur « L'enseignement dans les Outre-mer dans les territoires en dépression démographique », s'intéresse à la différenciation territoriale, préconisant la mise en place de solutions innovantes adaptées aux réalités locales plutôt que la déclinaison des mesures nationales¹⁸⁵.

Comparaisons internationales

Des chercheurs regrettent qu'en comparaison à d'autres pays, « la France reste en retard pour reconnaître l'intérêt de valoriser et d'enseigner les langues familiales. » **Des pays tels que le Canada, ou la Nouvelle-Zélande ont su généraliser des programmes bilingues langue d'enseignement-langue familiale, avec des effets positifs sur les attitudes envers la langue d'enseignement et**

les autres langues, l'estime de soi et la confiance en soi⁴⁰. Au Canada par exemple, plusieurs provinces ont adopté des lois relatives à la protection du patrimoine et des langues autochtones des Premières Nations, avec bien souvent des incidences sur l'offre scolaire de chaque province, notamment en termes d'enseignement bilingue ou plurilingue.

Le rapport « Des droits à l'action au niveau des pays » de l'UNESCO¹⁸⁶ analyse les 82 rapports communiqués par les États membres de l'Organisation dans le cadre de la consultation sur la mise en œuvre de la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement.

Ce rapport souligne le fait que 41 % des États membres ayant soumis un rapport (soit 33 pays) se sont dotés de lois ou de règlements garantissant le droit des minorités nationales à étudier dans leur langue maternelle – certains ont même inscrit ce droit dans leur constitution. Ces pays indiquent enseigner dans les langues minoritaires ou autochtones, employer un modèle d'éducation bilingue multiculturelle, et former les enseignants. Certains ont créé des programmes scolaires spécifiques dans la langue maternelle des minorités nationales et des communautés autochtones. La moitié des pays proposent également des cours de langues pour les élèves réfugiés ou migrants. Plusieurs exemples sont proposés, tous issus du même rapport :

- **Le droit à une éducation dans la langue des minorités nationales est protégé juridiquement dans plusieurs pays :** par un article spécifique de la Constitution pour la Slovaquie, par une loi au Guatemala. En Nouvelle-Zélande, un traité avec la population indigène maori, Te Tiriti, est l'un des documents juridiques fondateurs du pays, et offre à cette population le droit d'accéder à l'éducation et de protéger le te reo Maori (la langue maorie). La loi sur l'éducation de 1989 assure le droit à une instruction en te reo Maori aux élèves dont les parents le demandent, et la mise en œuvre d'écoles kura kaupapa Maori, fondées sur la langue et la philosophie Maori. Les écoles néozélandaises peuvent choisir entre les 2 programmes scolaires disponibles (néozélandais et Te Marataunga o Aotearoa).
- D'autres pays agissent par le biais de **plans pluriannuels**, tels que le Plan-cadre d'action sur les besoins éducatifs des Roms mis en place en 2018-2022 par la Bosnie Herzégovine.
- Un **soutien financier à des écoles spécialisées** est proposé par le Gouvernement de Chypre pour protéger le droit des minorités (arméniennes, maronites et autres groupes

minoritaires) d'exercer leurs propres activités scolaires.

- D'autres pays agissent au niveau des **manuels scolaires**. Ainsi, la Serbie et l'Albanie prévoient l'utilisation de manuels scolaires dans la langue des minorités nationales (par le biais d'une loi en Serbie, et par suite d'un travail collaboratif universitaire et avec des enseignants issus des minorités nationales en Albanie). Au Mexique, des manuels scolaires de l'école élémentaire ont été produits et distribués dans 64 langues indigènes et dans leurs variations respectives (Huichol, Mazateca, Tlapaneca, Mixtec, Totonaca, entre autres).¹⁸⁷

En comparaison aux pays européens, la France se situe plutôt dans la moyenne en termes d'offre de soutien aux élèves allophones.

La plupart des pays européens reconnaissent au moins une langue régionale ou minoritaire, ce qui implique la promotion de l'usage de ces langues dans le domaine public, dont l'éducation. La moitié des pays européens proposent l'enseignement des langues régionales et minoritaires dans leur offre de langues, en complément des langues étrangères¹⁸⁸.

Parmi les pays européens qui proposent des mesures de soutien des élèves nouvellement arrivés, les mesures les plus courantes sont l'offre de soutien linguistique dans la langue d'instruction, ainsi que les tests et diagnostics en langue d'instruction. Peu de pays européens déclarent proposer l'enseignement dans les langues familiales des élèves comme un moyen d'inclusion des élèves dont la langue maternelle est différente de la langue de scolarisation.

Seul un tiers des pays propose des cours de soutien dans la langue première des élèves nouvellement arrivés, et une petite minorité de pays (Estonie, Lituanie, Autriche, Slovaquie, Suède, Norvège) garantit, sous condition, un enseignement dans la langue d'origine aux élèves migrants¹⁸⁹. En Autriche par exemple, « l'enseignement de la langue première » vise à développer les compétences de base en communication bilingue ou multilingue et les compétences interculturelles, mais également à promouvoir la motivation, l'estime de soi et la joie des élèves dans l'utilisation des langues¹⁹⁰.

Enfin, l'analyse comparative de la Cour des

Comptes sur l'accueil des jeunes désignés par la Cour des Comptes comme « réfugiés ukrainiens », mais ayant des statuts et nationalités variés, en Allemagne, Italie et en France offre également quelques clés de lecture sur le système d'accueil des élèves allophones en France. La Cour estime que malgré un nombre de jeunes réfugiés ukrainiens accueillis inférieur au nombre de jeunes accueillis en Italie et en Allemagne, la mobilisation du système éducatif français a été importante, et des efforts ont pu être faits sur les délais d'affectation et sur l'adaptation ou même la personnalisation de l'accueil aux besoins des élèves. Ainsi, la Cour estime que la France se compare « plutôt bien » dans l'accueil des jeunes réfugiés ukrainiens, et attribue cette efficacité dans l'accueil en France au nombre de places existant en UPE2A, et aux enseignants itinérants rémunérés en heures supplémentaires effectives. La Cour souhaiterait que des leçons en soient tirées pour améliorer l'accueil de l'ensemble des élèves allophones en France : « **La réelle mobilisation des élèves et des enseignants pour scolariser les jeunes ukrainiens montre l'attachement du système éducatif aux principes d'intégration et d'inclusion. Cela pourrait servir de levier pour entreprendre ces réformes dans les prochaines années.** »¹⁹¹

184 – Évaluation des dispositifs favorisant la prise en compte des situations de plurilinguisme mis en place dans les académies d'Outre-mer et à Wallis-et-Futuna IGESR 2020-102 – décembre 2020

185 – Rapport d'information déposé par la délégation aux outre-mer sur l'enseignement dans les Outre-mer dans les territoires en dépression démographique (M. Max Mathiasin et M. David Lorion), Assemblée Nationale, Juin 2021

186 – From rights to country-level action: Results of the tenth consultation of Member States on the 1960 Convention and Recommendation, UNESCO 2022 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380609>

187 – ibid

188 – European Commission/EACEA/Eurydice, 2023. Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition, Eurydice report, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

189 – European Commission/EACEA/Eurydice, 2023. Promoting diversity and inclusion in schools in Europe. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union

190 – <https://www.paedagogikpaket.at/images/Kernbotschaften-LP.pdf>

191 – La scolarisation des élèves allophones - mars 2023, Cour des comptes



4.

Recommandations

Lancer un plan ministériel pour l'accueil et la réussite éducative des élèves allophones.

Ce plan pluriannuel a pour vocation d'impulser une politique nationale d'accueil et d'inclusion des élèves allophones ambitieuse et d'asseoir sa gouvernance. Sous le pilotage du Ministère chargé de l'Éducation nationale, il répondra aux objectifs d'évaluation, de prospective et de performance de l'offre éducative destinée aux élèves allophones dans les dispositifs spécifiques comme en milieu ordinaire. Il inclura une réforme de la réglementation visant à fixer des objectifs et définir des protocoles communs pour harmoniser les pratiques académiques sur l'ensemble du parcours scolaire des élèves allophones. Les recommandations suivantes pourront en constituer les 17 mesures articulées en 5 grands objectifs :

🕒 Objectif 1

Améliorer l'accès aux dispositifs soutenant l'acquisition du français

→ Mesure 1.1

Revoir les critères d'accès aux dispositifs spécialisés pour les faire reposer uniquement sur les besoins linguistiques des élèves .

Le terme « nouvellement arrivé » est particulièrement inadapté, car il ne recouvre pas l'ensemble des élèves allophones, notamment celles et ceux vivant en outre-mer, et celles et ceux pour lesquels le besoin éducatif demeure au-delà de leurs premières années sur le territoire français. L'UNICEF France recommande ainsi de supprimer la mention « nouvellement arrivé » et d'assou-

plir l'accès aux dispositifs spécifiques en fonction des besoins des élèves, notamment celles et ceux qui ne sont pas « éligibles » aux dispositifs tels que définis par les circulaires de 2012.

→ Mesure 1.2

Développer de nouveaux dispositifs de soutien linguistique dans les territoires à faible densité d'élèves allophones, et développer un protocole d'accueil national pour les élèves allophones accueillis en milieu rural.

Le faible nombre d'élèves allophones sur certains territoires peut rendre difficile la mise en place du dispositif UPE2A, notamment dans les territoires ruraux à habitat dispersé. Afin de soutenir les besoins des élèves allophones qui ne sont pas scolarisés en UPE2A, l'UNICEF France recommande d'évaluer les pratiques, dispositifs et ressources existantes pour développer de nouveaux dispositifs d'accueil, et un protocole national d'accueil.

→ Mesure 1.3

Uniformiser et améliorer le test de positionnement et réduire les délais d'affectation des élèves.

L'UNICEF France recommande de préciser, par voie de circulaire :

- Un délai maximal d'attente pour la passation des tests de positionnement du premier et du second degré, afin que ces derniers soient proposés tout au long de l'année, et que l'offre de tests soit à la hauteur de la demande annuelle et de son évolution anticipée.
- Les délais maximaux d'affectation dans un établissement scolaire du premier et du second degré.
- L'organisation de permanences des équipes



éducatives compétentes (CASNAV, CIO, établissements scolaires) pour faciliter la réduction des délais d'attente entre l'accueil des élèves, le test de positionnement, et l'affectation, y compris pendant les périodes de vacances scolaires.

Par ailleurs, l'UNICEF France recommande la mise en place un protocole national d'évaluation oral et écrit des élèves allophones. À cette fin, l'UNICEF France préconise la constitution d'un groupe de travail chargé de proposer des outils d'évaluation adaptés à tous les enfants, y compris les jeunes élèves, et les enfants n'ayant pas été scolarisés antérieurement

→ Mesure 1.4

Améliorer le pilotage national et académique des dispositifs spécifiques et du réseau des CASNAV, notamment pour améliorer le pilotage des effectifs scolaires et l'offre d'accueil en fonction des besoins réels.

L'UNICEF France recommande que la circulaire détermine l'effectif maximal d'élèves par classe dans les dispositifs spécifiques, et de dimensionner suffisamment l'offre et les ressources disponibles sur les territoires dans lesquels les besoins sont importants, notamment en Guyane et à Mayotte. Le rôle du CASNAV doit être renforcé pour accompagner davantage le pilotage, la centralisation des informations, la prévision des effectifs, l'implantation des dispositifs spécifiques, et l'affectation des élèves.

Par ailleurs, pour un meilleur pilotage des effectifs scolaires, l'UNICEF France recommande d'harmoniser les pratiques académiques de remontée des effectifs d'élèves scolarisés dans les dispositifs spécifiques, afin que ces élèves figurent systématiquement dans les effectifs globaux des établissements scolaires, et que de nouveaux dispositifs UPE2A puissent plus facilement être ouverts, le cas échéant.

→ Mesure 1.5

Étendre l'accès aux dispositifs de soutien linguistique à l'ensemble de la durée de scolarisation et de formation obligatoire (de 3 à 18 ans).

L'UNICEF France soutient la recommandation de la Cour des Comptes de procéder à une expertise de l'intérêt d'un dispositif de soutien linguistique pour les élèves allophones scolarisés en maternelle, notamment au vu de l'obligation scolaire étendue aux élèves de 3 à 6 ans. Un renforcement des données relatives aux élèves allophones de 3 à 6 ans alimenterait cette expertise, en incluant cette tranche d'âge dans « l'enquête EANA » annuelle du ministère chargé de l'Éducation nationale. Cette expertise pourrait donner lieu à l'ouverture de dispositifs UPE2A aux élèves de maternelle, ou à un soutien apporté aux enseignants de milieu ordinaire accueillant des élèves allophones de 3 à 6 ans.

Par ailleurs, l'obligation de formation des élèves allophones de 16 à 18 ans impose de revoir le cadre d'accueil en UPE2A proposé aux élèves de plus de 16 ans pour garantir plutôt que permettre à ces derniers un accueil en UPE2A ou UPE2A-NSA en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel.

🕒 Objectif 2

Améliorer la qualité des dispositifs spécifiques pour permettre l'acquisition du français

→ Mesure 2.1

Renforcer la formation initiale et continue des enseignants en UPE2A et UPE2A-NSA et en milieu ordinaire pour mieux répondre aux besoins pédagogiques des élèves allophones.

L'UNICEF France recommande de rendre obligatoire la certification Français Langue Seconde (FLS) pour les enseignants en UPE2A et UPE2A-NSA, et de généraliser les passerelles ou autoformations pour les enseignants déjà en poste. Il conviendrait d'étudier la pertinence de renforcer la qualité de la certification FLS et d'en étendre sa durée sur une année pour renforcer la spécialisation des enseignants, (à l'instar des enseignants spécialisés des réseaux d'aide spécialisés aux élèves en difficulté (RASED)).

L'UNICEF France appelle également à renforcer l'offre de formation continue, notamment dans le premier degré, et dans les territoires « périphériques » et ruraux, sur la base de l'expertise des CASNAV et des besoins exprimés par les enseignants. Il s'agit également d'optimiser l'utilisation des outils pédagogiques et de formation développés par le ministère chargé de l'Éducation nationale et les rectorats par le biais d'une étude portant sur les usages des enseignants des nombreux outils existants.

En ce qui concerne les enseignants en milieu ordinaire, l'UNICEF France propose que la certification FLS puisse également être généralisée à l'ensemble des enseignants dans le cadre de la formation continue, et qu'une sensibilisation aux besoins éducatifs particuliers des élèves allophones et à la pluralité linguistique soient systématiquement et obligatoirement inclus dans les maquettes de formation initiale de tous les enseignants.

Des formations centrées sur la grande précarité (qui peut aussi concerner des élèves allophones) seraient également bénéfiques aux enseignants en milieu ordinaire.

Dans les académies en difficulté de recrutement et de remplacement des absences d'enseignants dans les dispositifs spécialisés, l'UNICEF France recommande d'étudier des modalités de recrutement alternatives, telles que le recrutement d'enseignants de Français langue étrangère (FLE), ou le recrutement via le mouvement national « Poste à profil ».

L'UNICEF France propose de généraliser l'organisation de formations et journées d'études pluriprofessionnelles, organisées par les CASNAV, permettent de renforcer les compétences et la coopération entre enseignants, chef d'établissement, conseiller principal d'éducation, psychologues scolaires, infirmière, assistante sociale, intervenants des milieux associatifs de proximité, pour favoriser la réussite éducative des élèves.

→ Mesure 2.2

Renforcer la collecte des données, l'évaluation et le monitoring des dispositifs UPE2A et UPE2A-NSA.

Au niveau national, le manque de données concernant les élèves allophones et leur réussite scolaire nuit au pilotage et au renforcement de la quantité et de la qualité des dispositifs spécifiques. Sans alourdir le travail des enseignants UPE2A au quotidien, et en prenant en compte les spécificités de chaque territoire et de chaque établissement, l'UNICEF France recommande de concentrer les efforts pour renforcer l'évaluation des dispositifs UPE2A et UPE2A-NSA dans le premier et second degré, ainsi que la collecte de données concernant les élèves allophones et leurs performances scolaires. Une étude de suivi de cohorte des élèves allophones tout au long de leur parcours scolaire pourrait être particulièrement utile.

Au niveau des établissements scolaires, l'UNICEF France recommande de renforcer et généraliser l'évaluation des acquis scolaires

et des besoins éducatifs à la sortie des dispositifs, afin d'assurer un meilleur pilotage des dispositifs proposés au sein l'établissement scolaire.

→ Mesure 2.3

Accorder des crédits budgétaires suffisants aux programmes bénéficiant aux élèves allophones.

La stabilité des crédits budgétaires pour les programmes bénéficiant aux élèves allophones (176 à 180,6 millions d'euros entre 2020 et 2022) n'est pas en adéquation avec l'augmentation des importante du nombre d'élèves accueillis dans les dispositifs spécifiques (+20 % entre 2020-2021 et 2021-2022). L'UNICEF France recommande par conséquent l'instauration d'une mission flash (menée par la Cour des Comptes, les inspections générales ou la DGESCO) visant à expertiser l'adéquation entre les besoins et les crédits et de déterminer les évolutions budgétaires nécessaires.

🎯 Objectif 3

Améliorer l'inclusion en classe ordinaire, au fil de l'accueil au sein des dispositifs spécifiques et à leur sortie

→ Mesure 3.1

Renforcer le lien et les mécanismes de coordination entre dispositifs spécifiques et classes ordinaires.

L'UNICEF France recommande la généralisation d'espaces de dialogue et de formation entre enseignants UPE2A et de classe ordinaire, au sein des établissements scolaires, facilités par les CASNAV. L'observation des gestes professionnels inclusifs des enseignants UPE2A en classe ordinaire, ou des modalités ponctuelles de co-intervention,

concourraient à renforcer les compétences des enseignants de classe ordinaire et à nourrir le dialogue.

Enfin, l'UNICEF France recommande l'évaluation et la généralisation de pratiques académiques expérimentales facilitant l'inclusion en milieu ordinaire, telles que le dispositif « facilitateurs pédagogiques inclusifs ».

→ Mesure 3.2

Élaborer un plan d'accompagnement des enfants « sortants d'UPE2A ».

La généralisation de l'évaluation des acquis scolaires et des besoins éducatifs à la sortie des dispositifs, permettrait de mieux connaître les besoins éducatifs des élèves allophones. L'UNICEF France recommande qu'un soutien spécifique puisse être proposé aux élèves allophones du premier et du second degré en milieu ordinaire, sur le temps scolaire, au terme de leur accueil en UPE2A ou UPE2A-NSA, dès lors qu'ils présentent des besoins éducatifs particuliers. Ainsi, le soutien proposé prendrait en compte la durée d'appropriation du langue seconde (3 à 7 ans).

Enfin, l'UNICEF France recommande d'évaluer parallèlement la faisabilité et la pertinence de mettre en œuvre un accueil plus souple pour les élèves qui auraient besoin d'une deuxième ou troisième année au sein des dispositifs spécialisés.

🎯 Objectif 4

Prendre appui sur les langues premières pour favoriser la réussite éducative

→ Mesure 4.1

Instaurer, pour les langues régionales, un cadre juridique plus protecteur du droit à apprendre dans sa langue première.

L'UNICEF France appelle la France à appliquer la recommandation du Comité des droits de l'enfant des Nations Unies exhortant l'État à lever sa réserve émise concernant l'article 30 de la Convention Internationale des droits de l'enfant, disposant que les minorités ethniques existantes puissent employer leur propre langue.

L'UNICEF France recommande l'introduction du « droit à un enseignement bilingue immersif des langues régionales », au sein de l'article L. 31210 du Code de l'éducation. Restant facultatif, et visant la maîtrise égale du français et des langues régionales, l'introduction du terme de « droit à un enseignement bilingue immersif des langues régionales » permettrait de réaffirmer et garantir ce droit pour tous les élèves qui en font la demande.

→ Mesure 4.2

Adopter une politique plus volontariste en faveur du développement de l'enseignement bilingue immersif des langues régionales ultramarines.

L'UNICEF France appelle l'État à confirmer l'engagement pris lors du Comité interministériel des Outre-mer de développer le multilinguisme à l'école. Parmi les modalités possibles pour l'enseignement des langues et cultures régionales, l'UNICEF France recommande que des efforts ciblés soient développés, en particulier dans

le premier degré, pour le déploiement de l'enseignement bilingue immersif en outre-mer. Cette modalité est particulièrement adaptée aux contextes d'allophonie généralisée ultramarins, et conforme aux recommandations internationales et scientifiques.

En particulier, l'UNICEF France appelle au déploiement de formations et d'habilitations à enseigner en langues régionales ultramarines pour les locuteurs natifs de ces langues, notamment en s'appuyant sur les recommandations du réseau des INSPE à cet effet. Enfin, ce déploiement devra s'accompagner de protocoles d'évaluation des dispositifs d'enseignement bilingue, et la mise en place de mesures de sensibilisations visant à lutter contre les représentations négatives de cet enseignement de la part des institutions et des familles.

→ Mesure 4.3

Donner à davantage de langues premières des élèves allophones une place officielle à l'école.

L'UNICEF France recommande d'intégrer davantage de langues premières des élèves dans la liste des langues régionales qui peuvent faire l'objet d'un enseignement en tant que langue et culture régionale. Ainsi, à l'instar des langues kibushi et shimao-ré de Mayotte intégrées depuis la loi dite « loi Molac », l'UNICEF France recommande notamment l'intégration des langues amérindiennes et businenge(e) de Guyane.

Par ailleurs, dans l'attente de l'intégration de ces langues à la liste des langues régionales, l'UNICEF France recommande d'évaluer, renforcer, accompagner et pérenniser les dispositifs, programmes et approches qui permettent l'usage des langues premières non régionales pour la réussite éducative des élèves, notamment en professionnalisant les acteurs éducatifs, tels que les enseignants locuteurs natifs formés aux approches comparatives des langues en Guyane.



→ Mesure 4.4

Visibiliser les langues premières des élèves et accompagner les enseignants pour une meilleure prise en compte de l'ensemble des langues de leurs élèves en milieu ordinaire et dans les dispositifs spécifiques.

En classe ordinaire comme dans les dispositifs spécialisés, l'UNICEF France recommande d'harmoniser et de renforcer la pluralité linguistique et « d'approches plurielles » pour valoriser la place des langues et cultures de tous les élèves, avec le soutien des CASNAV. Au niveau national, l'UNICEF France propose que les programmes scolaires de l'école élémentaire, du collège, et du lycée, comportent des éléments relatifs à l'éveil à la diversité linguistique, accompagnés de ressources pédagogiques du ministère chargé de l'Éducation nationale, centrées sur les approches didactiques comparées, à l'instar de ce qui est proposé pour l'école maternelle. Ces ressources permettraient également de proposer aux élèves allophones d'entrer dans une démarche active et participative pour faire découvrir leurs langues à leurs pairs et aux équipes éducatives, dans une logique d'inclusion.

Dans les départements ultramarins qui concentrent le plus d'élèves allophones, l'UNICEF France propose que des espaces de mutualisation des ressources pédagogiques créés par les enseignants puissent être créés, et animés par les réseaux CASNAV.

→ Mesure 4.5

Expertiser la faisabilité d'une certification des langues premières des élèves allophones dans le livret scolaire, au même titre que les autres langues vivantes étrangères.

L'UNICEF France recommande de s'appuyer sur les travaux du Portfolio européen des langues du Conseil de l'Europe, et d'effectuer une étude sur les langues premières actuellement présentes à l'école, afin de développer le cadre nécessaire à leur certification. À terme, des directives devraient être proposées pour harmoniser au niveau national les

pratiques enseignantes relatives à l'inclusion des compétences plurilingues des élèves dans le livret unique de compétences, ainsi que dans la validation des compétences du socle commun de connaissances, compétences et de culture.

🕒 Objectif 5

Réunir les conditions de la réussite des élèves allophones à l'école

→ Mesure 5.1

Mettre en œuvre une prise en charge globale des besoins de l'enfant lors de son premier accueil, et favoriser le maillage territorial autour des enfants allophones.

La grande vulnérabilité de nombreux enfants allophones peut impliquer des besoins en prise en charge au-delà du soutien linguistique proposé dans les dispositifs spécifiques. L'UNICEF France recommande d'évaluer et, le cas échéant, de généraliser la mise en place d'espaces d'accueil permettant d'évaluer les besoins médico-sociaux des élèves, et d'instaurer, dès le premier accueil, un maillage institutionnel, associatif, et médico-social autour des élèves, ainsi que d'un accueil différencié et d'actions d'aller-vers en fonction des besoins. Un maillage territorial pérenne permettrait alors de constituer un réseau de professionnels au service des enfants allophones.

En particulier, l'UNICEF France recommande qu'une attention soit portée aux besoins en soin psychosociaux lors de cette prise en charge, afin que chaque enfant puisse être en condition de réussir à l'école.

Pour les mineurs non-accompagnés, UNICEF France recommande aux acteurs compétents de mettre en œuvre des réunions de concertation pour définir un protocole de fonctionnement et de répartition des responsabilités pour la scolarisation des mineurs non accompagnés, dès leur prise en charge provisoire. Un référent scolarité au sein des établissements de prise en charge en protection de l'enfance permettrait de coordonner et suivre la scolarité des élèves.

→ Mesure 5.2

Renforcer la co-éducation et l'implication des parents des élèves allophones et mobiliser davantage d'interprètes.

Les familles sont un acteur clé de la réussite éducative des élèves. L'UNICEF France recommande de renforcer et valoriser les ateliers proposés dans le cadre du programme « Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE) pour accompagner les familles. Au-delà de ce dispositif, l'UNICEF France recommande de préciser et d'harmoniser le protocole d'accueil des familles d'élèves allophones au sein des établissements scolaires, notamment celles et ceux qui sont accueillis en UPE2A ou UPE2A-NSA : systématiser un accueil initial individualisé des familles dans l'établissement scolaire comprenant une visite de l'établissement, et le détail de son fonctionnement, y compris les règles de vie scolaire et le fonctionnement des espaces numériques dédiés aux familles.

L'UNICEF France recommande de généraliser le recours à l'interprétariat dans la relation avec les familles, lorsque nécessaire, et dans le cadre de la médecine scolaire, en prévoyant notamment des fonds structurels au sein des établissements scolaires qui disposent d'autonomie financière, et des financements académiques ou municipaux pour les autres.

UNICEF France
Association loi 1901 reconnue d'utilité publique
3 rue Duguay Trouin 75006 PARIS
www.unicef.fr et www.myunicef.fr